

Psihologie
Revistă științifico - practică
CUPRINS

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

РАКУ Жанна, МУЛЬКО Юлия
Гендерный анализ развития компонентов волевой сферы в дошкольном возрасте.

SOCIU Cristinel
Moralitatea ca domeniu distinct al cunoașterii sociale și dezvoltării umane.

BÎRLE Delia Iuliana, Ramona ILLE
Credințele elevilor cu privire la inteligență (implicații pentru mediul școlar).

PSIHOLOGIA
EDUCAȚIONALĂ

VRABII Violeta
Dezvoltare personală – motivație pentru formare în cariera didactică.

ROBU Viorel, TUFEANU Magda
Relația dintre dezvoltarea personală și starea de bine a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

PALADI Oxana, CHEPTENE Victoria, MAHOVICI Viorica
Orientările valorice ale cadrelor didactice cu nivel înalt a inteligenței emoționale.

LOZAN Ala
Forma de disciplinare parentală și dezvoltarea personalității copilului.

The Psychology
The scientifical - practical magazine
CONTENTS

AGE SPECIFIC PSYCHOLOGY

3 RACU Janna, Muliko Iulia
Gender differences in developing of components of the volitive sphere at preschoolers.

12 SOCIU Cristinel
Morality as a distinct domain of social knowledge and human development.

21 BÎRLE Delia Iuliana, Ramona ILLE
The beliefs of the students with regard to intelligence (implications for the school environment).

EDUCATIONAL
PSYCHOLOGY

28 VRABII Violeta
Personal development - motivation for training in the teaching career.

38 ROBU Viorel, TUFEANU Magda
The relationship between personal development and well-being among teachers working in pre-university education.

51 PALADI Oxana, CHEPTENE Victoria, MAHOVICI Viorica
Value orientations in didactic staff with high levels of emotional intelligence.

67 LOZAN Ala
Form of parental disciplinary and personality development of the child.

PSIHOLOGIE SOCIALĂ

AȘEVȘCHI Ioana

Conținutul reprezentării sociale a succesului în mediul studențesc din Republica Moldova.

SOCIAL PSYCHOLOGY

76 AȘEVȘCHI Ioana

The content of the social representation of success in the student environment in the Republic of Moldova.

PSIHOLOGIE GENERALĂ

**РАИЛЯН Елена,
КАЛЬКИНА Валерия Владимир**
Проблема интеллекта в современном обществе.

GENERAL PSYCHOLOGY

**85 RAILEAN Elena,
KALIKINA Valeriya Vladimir**
The problem of intelligence in the modern society.

PSIHOLOGIA DEZVOLTĂRII

ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ
В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

DIFERENȚE DE GEN ÎN DEZVOLTAREA COMPONENTELOR SFEREI
VOLITIVE LA PREȘCOLARI

GENDER DIFFERENCES IN DEVELOPING OF COMPONENTS OF THE
VOLITIVE SPHERE AT PRESCHOOLERS

Жанна РАКУ

др. хабил., профессор, Государственный Университет Молдовы

Юлия МУЛЬКО

докторанда, Кишиневский Государственный Педагогический
Университет им. И.Крянгэ

CZU: 159.922.7:305

Резюме

В статье осуществлен сравнительный анализ развития компонентов волевой сферы у мальчиков и девочек в дошкольном возрасте. Гендерный анализ результатов дошкольников по всем изучаемым параметрам – уровням целенаправленности, произвольности, отвлечении при выполнении действия, активности, инициативности и самостоятельности показал, что мальчики опережают девочек и эта зависимость характерна на всем протяжении дошкольного возраста.

Ключевые слова: воля, волевая сфера, дошкольник, гендер, произвольность, целенаправленность

Rezumat

Articolul descrie studiul comparativ al dezvoltării componentelor sferei volitive la băieții și fetele de vârstă preșcolară. Analiza rezultatelor de la toate componentele sferei volitive studiate la preșcolari: nivelul focusării, voluntarității, distragerii în timpul îndeplinirii acțiunii, activismului, inițiativei și independenței au indicat la diferențele de gen: băieții au indici mai înalți ca fetele. Aceste tendințe sunt specifice pe toată perioada vârstei preșcolare.

Cuvinte cheie: voință, sfera volitivă, preșcolar, gen, focusare, voluntaritate

Abstract

The article describes a comparative analysis of the development of volitive sphere at boys and girls of preschool age. The results of the level of concentration, volunteering, distribution in order to carry out action, activism, initiative and indepen-

dence, all these present gender differences, and consequently, boys surpass girls. These tendencies are particular during the whole preschool period of children.

Keywords: will, volitional sphere, preschooler, gender, voluntarily, purposefulness

Актуальность темы. Становление воли является магистральной линией всего психического развития ребенка, наряду с его познавательным, аффективным и поведенческим развитием [3, 4]. Так, на протяжении всей жизни человека компоненты волевой сферы развиваются и укрепляются по-разному в зависимости от возрастного периода. Истоки воли появляются уже на самых начальных этапах психического развития ребенка и многие ее элементы закладываются в раннем, дошкольном и младшем школьном возрастах [1, 2]. Представляет интерес изучение особенностей развития компонентов волевой сферы у мальчиков и девочек в дошкольном возрасте. Знание специфики динамики становления воли ребенка, в зависимости от пола, позволит родителям и воспитателям целенаправленно воспитывать волевые качества поведения у детей. Важным в указанном контексте является тот факт, что своевременное и гармоничное становление волевых процессов является основой для познавательного и личностного развития ребенка.

Целью исследования было изучение и сравнительный анализ особенностей развития компонентов волевой сферы у мальчиков и девочек.

В качестве **гипотезы** было выдвинуто предположение о том, что существуют различия в развитии компонентов волевой сферы у мальчиков и девочек дошкольного возраста.

Выборка и методология исследования. В экспериментальном исследовании

приняли участие 120 детей дошкольного возраста от 3 до 7 лет, из них 68 девочек и 52 мальчика. Методики исследования: 1. Методика Б. Ф. Эльконина; 2. Методика В. И. Калин; 3. Методика Домик с вырезанием круга; 4. Методика Гусь – кольцоброс К. Левина

Результаты исследования. В продолжение представим сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков по тесту Д. Б. Эльконина в рамках возрастных групп: 1 ЭВ – младшие дошкольники, 2 ЭВ – средние дошкольники, 3 ЭВ – старшие дошкольники.

Так, среди младших дошкольников уже 3,7% девочек проявляют стойкую целенаправленность, а в выборке мальчиков 3-4 лет, испытуемых с такими показателями нет. Оценивая девочек и мальчиков по параметру «малоактивная целенаправленность» выделим следующие закономерности. Так, 37% девочек обращаются за помощью ко взрослому, а у мальчиков такая стратегия характерна для более половины – 53,8% испытуемых. По параметру «нестойкая целенаправленность» были получены следующие результаты: для более половины – 59,3% младших дошкольников характерен отказ от задания в случае столкновения с трудностями, а у мальчиков такая ситуация выявлена у меньшего количества – 46,2% детей. Проиллюстрируем полученные данные на рисунке 1.

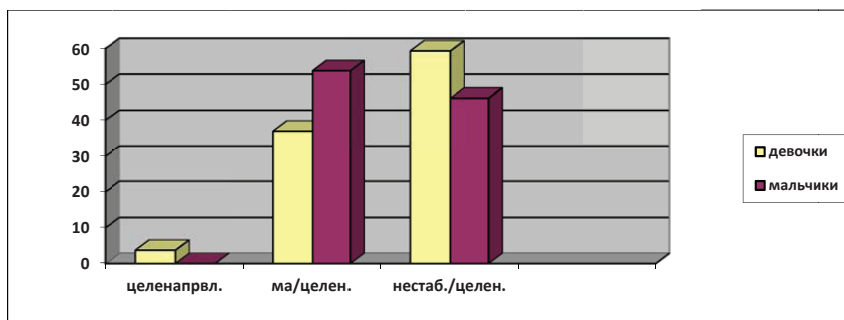


Рис. 1. Сравнительный анализ распределения девочек и мальчиков 1 ЭВ по уровням целенаправленности в %.

Для 2 ЭВ от 4 до 5 лет получены следующие закономерности. 57,1% девочек среднего дошкольного возраста проявляют стойкую целенаправленность, а среди мальчиков сохраняют цель и строго ей следуют более трети – 36,8% испытуемых. Оценивая девочек и мальчиков по параметру «малоак-

тивная целенаправленность» зафиксировано, что мальчики (47,4%) охотнее обращаются за помощью к взрослому при выполнении задания. Подчеркнем, что примерно треть 28,6% девочек используют указанную стратегию. Полученные данные представим на рисунке 2.

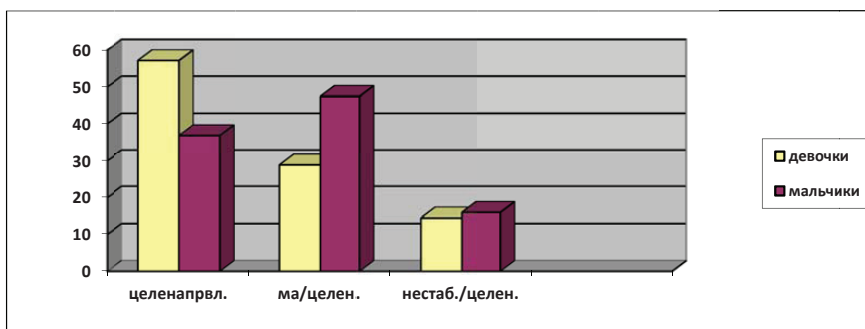


Рис. 2. Сравнительный анализ распределения девочек и мальчиков 2 ЭВ по уровням целенаправленности в %.

Картина полученных данных по параметру целенаправленности кардинально изменяется в старшем дошкольном возрасте.

Так, у девочек и мальчиков, соответственно, 80% и 85%, т.е. значительный процент испытуемых проявляет уровень стойкой целенаправленности

по методике Д. Б. Эльконина. Уровень малоактивной целенаправленности выявлен по 10% как у девочек, так и мальчиков, а нестабильная целенаправленность характерна для 10% девочек и 5% мальчиков. Иллюстрация сравнительных данных представлена на рисунке 3.

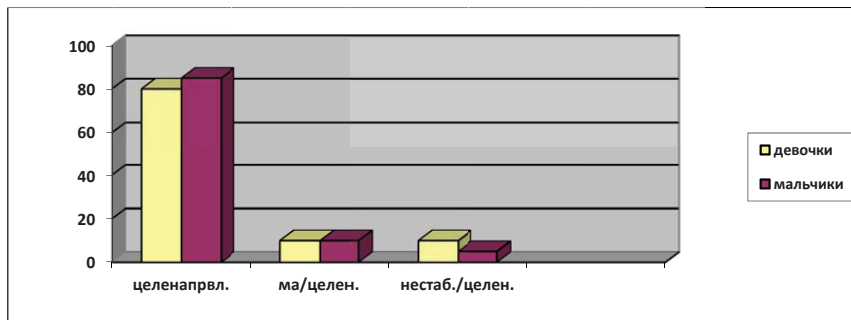


Рис. 3. Сравнительный анализ распределения девочек и мальчиков 3 ЭВ по уровням целенаправленности в %.

продолжение представим сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков по методике И. В. Калин в рамках возрастных групп.

Так, среди младших дошкольников не выявлено ни девочек, ни мальчиков, для которых характерна максимальная сосредоточенность и отсутствует отвлечение на помехи. Анализ практических данных (наблюдений родителей и воспитателей), а также экспериментальные данные исследований свидетельствуют о том, что для младших дошкольников не характерна выраженная волевая регуляция поведения и преобладает импульсивность реакций [5]. Фактически наши результаты подтверждают эти положения, при этом уточняют и дополняют специфику

становления волевой сферы у детей в зависимости от пола на протяжении всего дошкольного возраста.

В ходе сравнения полученных результатов девочек и мальчиков по параметру «Отвлечение» установлены следующие различия. Так, 59,3% девочек и 76,9% мальчиков отвлекаются на помеху, но возвращаются к выполнению основного задания и его завершают. Более информативным является параметр «Невыполнение задания»: среди девочек с ним не справились 40,7% испытуемых, а среди мальчиков – лишь 23,1%. Указанные данные свидетельствуют о том, что у мальчиков 1 ЭВ в большей степени представлена регуляция поведения. Проиллюстрируем полученные данные на рисунке 4.

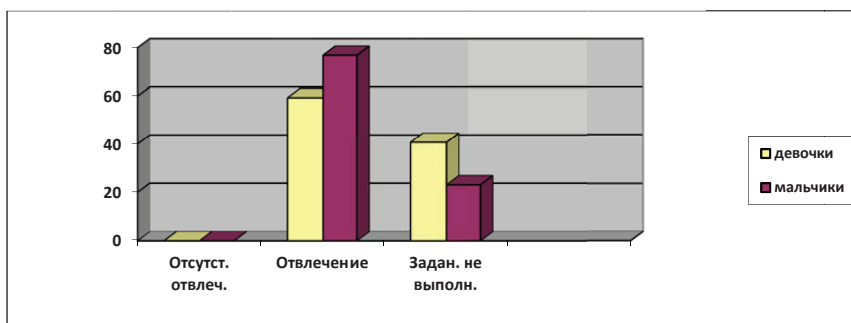


Рис. 4. Сравнительный анализ распределения девочек и мальчиков 1 ЭВ по уровням сосредоточенности и отвлеченности в задании в %.

Для испытуемых 2 ЭВ от 4 до 5 лет установлены следующие показатели. Так, 23,8% девочек среднего дошкольного возраста не отвлекаются от основного задания при появлении помехи, а среди мальчиков этот процент выше, он составляет – 31,6%.

Оценивая девочек и мальчиков по параметру «Отвлечение» было зафиксировано, что девочки (71,4%) больше отвлекаются на помехи, чем мальчики – 63,2% испытуемых. Однако следует

отметить, что почти все дошкольники данной выборки возвращались к выполнению основного задания. Задание не выполнено во 2 ЭВ только одной девочкой (4,8%) и одним мальчиком (5,2%). Подчеркнем, что в целом мальчики 4-5 лет показали результаты выше, чем девочки по показателю сосредоточенности и меньше отвлекались при выполнении задания. Полученные результаты представлены на рисунке 5.

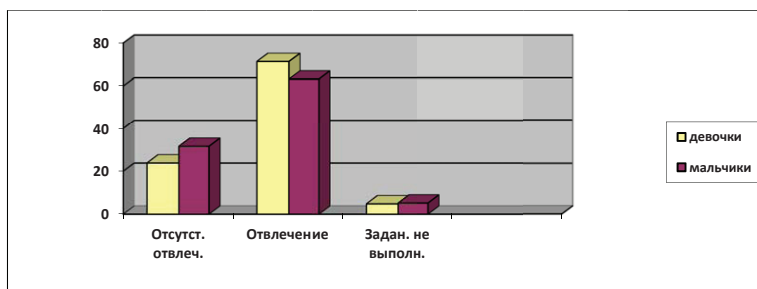


Рис. 5. Сравнительный анализ распределения девочек и мальчиков 2 ЭВ по уровням сосредоточенности и отвлекаемости в %.

В старшем дошкольном возрасте картина полученных данных значений показателей по параметру сосредоточенности и неотвлекаемости гораздо выше в сравнении с дошкольниками 4-5 лет, что свидетельствует о регуляции поведения детей с возрастом. Так, старшие дошкольники, девочки и мальчики, соответственно, 60% и 50% испытуемых при выполнении задания

проявляют стойкость и не отвлекаются на помехи и доводят его до конца. Однако отметим, что 35% девочек 45% мальчиков 3 ЭВ подвержены отвлечению, но возвращаются к выполнению основного задания. Лишь одна девочка и один мальчик 5-7 лет не выполнили задание после появления помехи. Иллюстрация сравнительных результатов испытуемых представлена на рисунке 6.

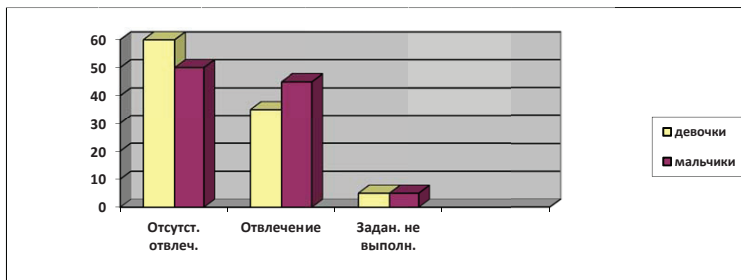


Рис. 6. Сравнительный анализ распределения девочек и мальчиков 3 ЭВ по уровням сосредоточенности и отвлекаемости в %.

В исследовании ставилась задача изучения и сравнительного анализа развития произвольности у мальчиков и девочек. В продолжение представим результаты испытуемых по методике Домик с вырезанием круга.

Так, выявление особенностей произвольности у испытуемых разного пола показал, что для 53,9% мальчиков 1 ЭВ характерны ниже и ниже среднего уровни произвольности, а для 38,5% испы-

туемых этот показатель ниже нормы, т.е. крайне низкий. Лишь для 1 ребенка (7,6%) был зафиксирован средний уровень произвольности.

Несколько отличается распределение девочек 3-4 лет по уровням произвольности. Так, 74% младших дошкольниц имеют низкий уровень, а 14,8% - крайне низкий изучаемого параметра. Иллюстрация полученных данных представлена на рисунке 7.

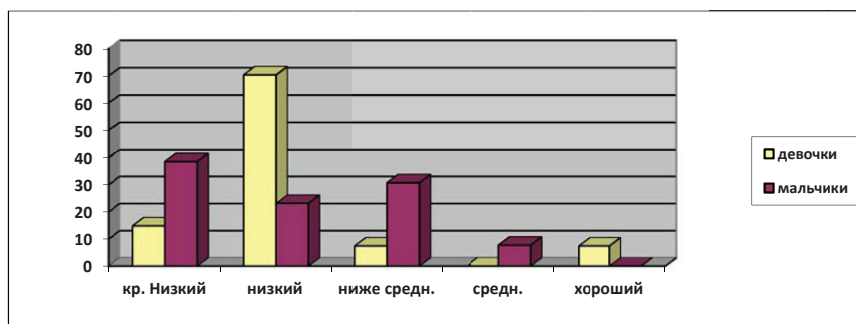


Рис. 7. Сравнительный анализ уровней произвольности у девочек и мальчиков 1 ЭВ в %.

В продолжение проанализируем распределение мальчиков и девочек по уровням произвольности. По нашим данным в среднем дошкольном возрасте (2 ЭВ) мальчики опережают девочек по развитию произвольности.

Так, различие между испытуемыми выявлено для уровня «хороший», где у мальчиков, соответственно, к нему относятся 26,6% испытуемых, а у девочек – только 19%. Иллюстрация полученных данных представлена на рис. 8.

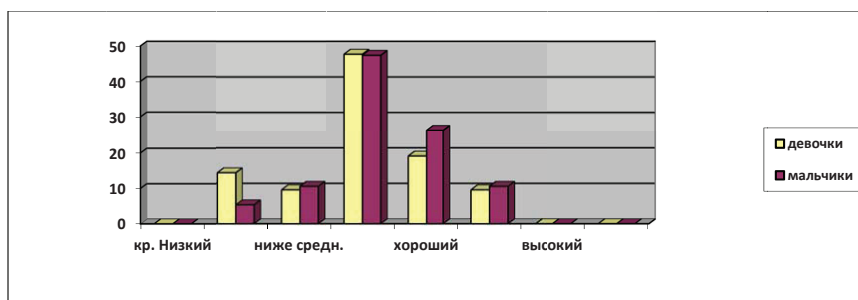


Рис. 8. Сравнительный анализ уровней произвольности у девочек и мальчиков 2 ЭВ в %.

Для старших дошкольников распределение по уровням произвольности

имеет следующие закономерности. Так, для мальчиков характерны хороший,

очень хороший, высокий и наивысший уровни соответственно, для 25%, 5%, 50% и 20% испытуемых. В 3 ЭВ выявлено по 10% девочек со средними и хорошими показателями изучаемого параметра. У 15% старших дошколь-

ниц установлены очень хороший и наивысший уровни произвольности. Вместе с тем, у 40% девочек зафиксирован высокий уровень развития изучаемого параметра. Иллюстрация полученных данных представлена на рис. 9.

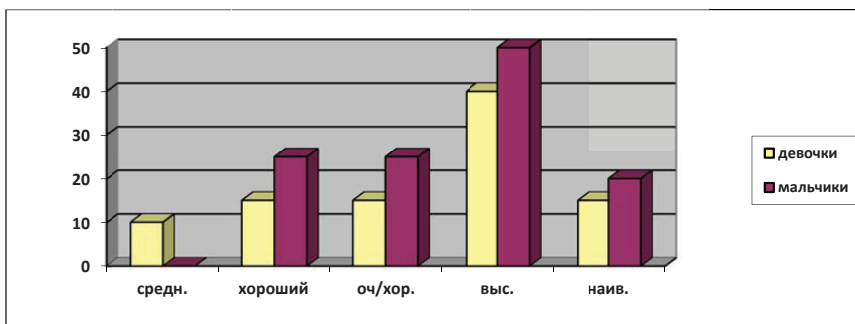


Рис. 9. Сравнительный анализ уровней произвольности у девочек и мальчиков 3 ЭВ в %.

По данной методике установлены статистически значимые различия результатов мальчиков и девочек в старшем дошкольном возрасте (3 ЭВ), а также, в целом, по выборке. Соответственно, коэффициенты t-Критерия Стьюдента равны -1.95548 при $p < 0.05$ и 1.95899, при $p < 0.05$.

Представляют интерес различия результатов у девочек и мальчиков по методике «Гусь кольцеброс». Так, среди младших дошкольников не выявлено, ни девочек, ни мальчиков, для которых характерны высокие уровни активности, инициативности и самостоятельности. Данные практических наблюдений родителей и воспитателей, а также экспериментальные результаты

исследований свидетельствуют о том, что в 3-4 года после кризиса 3-х лет у большинства детей еще не выражены указанные качества.

Оценивая результаты девочек и мальчиков 1 ЭВ по методике «Гусь кольцеброс» выделим следующие закономерности. Так, для 59,3% девочек и 61,5% мальчиков характерны низкие уровни активности, инициативности и самостоятельности. Средний уровень выявлен у 40,7% девочек и 38,5% мальчиков. Указанные данные свидетельствуют о том, что в возрасте 3-4 лет мальчики несколько отстают по этим параметрам от девочек. Проиллюстрируем полученные данные на рисунке 10.

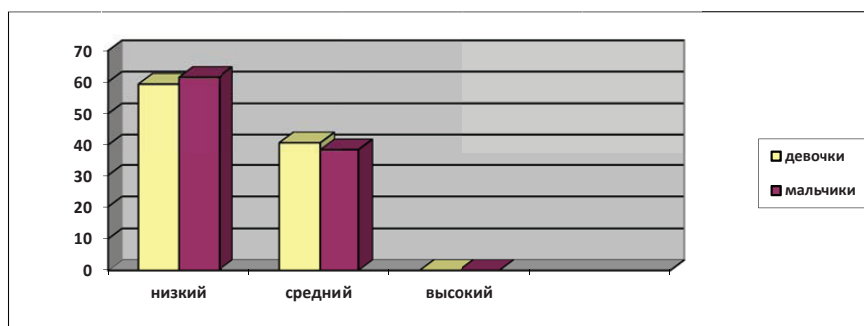


Рис. 10. Сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков 1 ЭВ по методике «Гусь кольцеброс» в %.

Для испытуемых 2 ЭВ от 4 до 5 лет получены следующие закономерности. Так, 19,1% девочек среднего дошкольного возраста имеют низкие уровни активности, инициативности и самостоятельности, а среди мальчиков этот процент ниже, он составляет – 10,5%. Средний уровень изучаемого параметра характерен для 57,1% девочек и 57,9% мальчиков, т.е. результаты детей

примерно одинаковые.

Однако отметим, что высокий уровень активности, инициативности и самостоятельности выявлен у 23,8% девочек и 31,6% мальчиков. Подчеркнем, что в целом по 2 ЭВ мальчики показали выше результаты по методике «Гусь кольцеброс», чем девочки. Полученные данные представлены на рисунке 11.

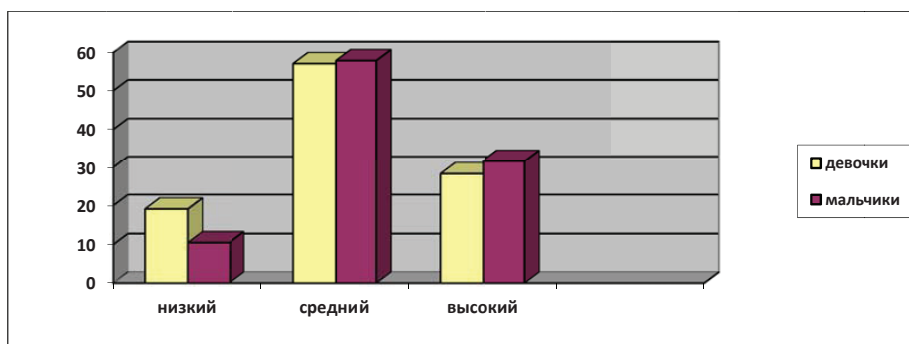


Рис. 11. Сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков 2 ЭВ по методике «Гусь кольцеброс» в %.

Картина полученных данных по параметрам активности, инициативности и самостоятельности сохраняет свои тенденции от среднего к старшему дошкольному возрасту. Так, у девочек и мальчиков 3 ЭВ, соответственно, 10% и 5%, т.е. незначительный процент испытуемых проявляют низкий уровень при

выполнении задания. Средний уровень указанного параметра характерен для 50% девочек и 40% мальчиков. Высокий уровень чаще проявляют мальчики, чем девочки, соответственно, 55% и 40%. Иллюстрация сравнительных результатов испытуемых представлена на рисунке 12.

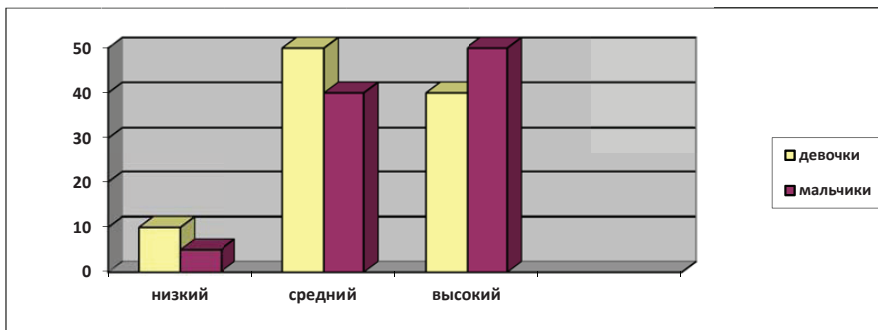


Рис. 12. Сравнительный анализ результатов девочек и мальчиков 3 ЭВ по методике «Гусь кольцеброс» в %.

Для проверки значимости различий полученных результатов была принята их статистическая обработка по t-критерию Стьюдента. Анализ результатов установил значимость гендерных различий у мальчиков и девочек в проявлении активности, инициативности, самостоятельности при выполнении задания на всем протяжении дошкольного возраста (коэффициент t-Критерий Стьюдента равен -1.86861 при $p < 0.05$).

Выводы. Подводя итоги исследования, важно подчеркнуть, что гендерный анализ результатов дошкольников по компонентам волевой сферы показал следующие закономерности. Экспериментально установлено, что по всем изучаемым параметрам – уровням целенаправленности, отсутствию отвлечений, произвольности, активности, инициативности и самостоятельности мальчики опережают девочек и эта зависимость характерна на всем протяжении дошкольного возраста.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. ГАРСИАШВИЛИ Л. А., *Развитие воли ребёнка в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте*. Дис. канд. психол. наук. М., 2000.
2. ИВАНОВА Н. А., АНДРЕЕВА Л. Д. *Гендерное исследование волевых качеств у детей старшего дошкольного возраста*. Международный студенческий научный вестник № 5, 2016. стр. 377-378, URL <https://www.eduherald.ru/article/view?id=15961> (дата обращения: 29.12.2016).
3. ИЛЬИН, Е. П. *Психология воли*. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
4. КОЛОМИНСКИЙ, Я. Л. *Развитие волевой сферы ребенка*. В: Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. СПб., 2006. 380 с.
5. КОТЫРЛО, В. К. *Основные стороны волевого развития старших дошкольников*. М.: 1996. 440 с.

Primit la redacție 25.09.2019V

MORALITATEA CA DOMENIU DISTINCT AL CUNOAȘTERII SOCIALE
ȘI DEZVOLTĂRII UMANE
MORALITY AS A DISTINCT DOMAIN OF SOCIAL KNOWLEDGE
AND HUMAN DEVELOPMENT

Cristinel SOCIU

drd., UST, pr. prof. gr. I., Liceul Teologic Romano-Catolic „Sf. Francisc de Assisi”
din Roman (România)

CZU: 17.02:159.922

Cuvinte-cheie: dezvoltare morală; educație morală; dezvoltare religioasă și spirituală

Rezumat

Dezvoltarea morală de-a lungul vieții este un domeniu fascinant de cercetare. Primul studiu sistematic al concepțiilor pe care copiii le au despre jocuri, reguli, pedepsă, dreptate și corectitudine a fost realizat de către J. Piaget. L. Kohlberg este foarte cunoscut mai ales pentru teoria sa despre stadiile dezvoltării morale, pe care a popularizat-o prin mai multe studii empirice efectuate în cadrul Centrului pentru Educație Morală al Universității Harvard. În decursul ultimelor cinci decenii, s-au acumulat numeroase cercetări despre dezvoltarea morală. Scopul acestei lucrări este de a trece în revistă principalele concepte și teorii încorporate în literatura din domeniul dezvoltării morale.

Keywords: moral development; moral education; religious and spiritual development

Abstract

Moral development through life span is a fascinating field of research. The first systematic study of children's conceptions about games, rules, punishment, justice, and fairness was conducted by J. Piaget. L. Kohlberg is particularly well-known for his theory of stages of moral development which he popularized through several empirical studies conducted at Harvard's Center for Moral Education. During the past five decades much more research on moral development has been accumulated. The purpose of this paper is to briefly review the major concepts and theories embodied in the literature of moral development.

Morală socială și individuală

În literatura axată pe problematica moralei, unii autori operează distincția între *morală socială* și *moralitatea individuală* [9]. Prima dimensiune reunește toate faptele de viață și conduitele care sunt

regulate de anumite principii și norme conceptualizate de către filosofi (axiologi, eticieni), sociologi sau teologi. Morala socială este specifică unei comunități sau societăți anume. Ea reglează interacțiunile dintre indivizi și este definită prin înț-

legerea asupra felului în care oamenii ar trebui să se poarte unii cu alții [8]. Moralitatea individuală presupune cunoașterea de către fiecare individ a moralei sociale și încorporarea acesteia în conduitele și în structura personalității. Integrarea conceptelor, valorilor și a normelor morale în structura personalității poate fi comparată cu mecanismele de asimilare și acomodare, pe care J. Piaget le-a conceptualizat în dinamica dezvoltării timpurii a gândirii.

Un alt sens al moralității individuale implică *capacitatea unei persoane de a diferenția binele de rău și de a-și organiza propria conduită în funcție de această dihotomie*. Este vorba despre adoptarea de decizii în diverse circumstanțe de viață și asumarea responsabilității pentru propriile fapte și acțiuni. Pentru axiologi și psihologi, cele mai importante chestiuni ale moralei privesc [9]:

a) modul în care individul uman își dezvoltă pe parcursul vieții propriile standarde interiorizate despre ceea ce înseamnă bine și rău;

b) modul în care ajunge să fie capabil de judecăți morale;

c) modul în care își formează deprinderile de autocontrol al conduitei, care sunt necesare pentru satisfacerea trebuințelor, dorințelor, aspirațiilor și a intereselor personale în acord cu standardele morale.

Formarea morală a individului uman reprezintă una dintre sarcinile cheie ale educației. Dezideratele fundamentale ale educației morale implică formarea conștiinței și a conduitei morale [3].

Sfera dezvoltării și a educației morale de-a lungul vieții. În sens general, *judicata morală* este definită ca procesul prin care un individ evaluează și decide ce

este corect sau nu din punct de vedere moral [1]. Denumită alternativ prin termenul *raționament moral*, judecata morală delimitază, în primul rând, o judecată de valoare care contribuie la determinarea scopurilor acțiunilor unei persoane în temeiul valorilor morale, la care se adaugă evaluarea calității propriilor atitudini și comportamente și a comportamentelor altora prin prisma unor criterii, norme, principii și aspirații morale. Integrându-se în sistemul constructelor personale, judecățile morale pot fi conceptualizate și în calitate de criterii evaluative dobândite prin educație și experiențe de viață, în contextul procesului socializării. Ele sunt puternic contaminate de motivațiile, emoțiile, valorile și convingerile care fac parte din sfera conștiinței morale a unei persoane. La rândul lor, impactează puternic atitudinile și comportamentele morale.

J. Piaget, L. Kohlberg și C. Gilligan sunt autori de referință în literatura care se preocupă de dezvoltarea morală de-a lungul vieții. Contribuțiile de ordin conceptual ale acestora constau, în primul rând, în efortul de a descrie și a argumenta dezvoltarea morală în termeni de *stadii calitative*. J. Piaget [6] a arătat că există o similaritate între procesul dezvoltării cognitive a copiilor și cel al evoluției în domeniul moral. Conform lui Piaget, moralitatea copiilor se dezvoltă progresiv, parcurgând trei stadii:

a) *stadiul premoral* (corespunzător stadiului preoperațional al dezvoltării gândirii);

b) *stadiul moralității heteronome sau egocentrice* (4-7 ani) caracterizat prin judecăți simplificate și rigide (normele și regulile de conduită sunt percepute de către copii ca fiind proprietăți ale lumii încon-

jurătoare, care nu pot fi controlate de către oameni și nu pot fi schimbate); această etapă a dezvoltării moralității corespunde stadiului operațiilor concrete;

c) *stadiul moralității autonome* (7-12/13 ani) caracterizat prin sporirea flexibilității judecăților morale (mai este denumit și stadiul relativismului moral); deoarece se află în stadiul operațiilor formale ale gândirii, copiii înțeleg că normele și regulile de conduită sunt convenții sociale stabilite prin consens mutual și că acestea pot fi negociate și schimbate; de aceea, copiii încep să se chestioneze mai atent cu privire la intențiile care au stat în spatele acțiunilor persoanelor despre care se consideră că au încălcat principiile și normele morale.

L. Kohlberg a continuat munca de pionerat a lui Piaget, extinzând (printr-o viziune de factură constructivist-interacționistă) descrierea dezvoltării domeniului moralității până la vârsta adultă. Fiind unul dintre cei mai eminenți psihologi americani ai secolului al XX-lea, Kohlberg este considerat întemeietorul unui nou câmp de cercetare în domeniul psihologiei, și anume dezvoltarea morală. Kohlberg L. [16] a descris șase stadii ale dezvoltării raționamentelor morale, care au fost organizate pe trei niveluri:

a) *moralitatea preconvențională* (4-10/11 ani) care include stadiul ascultării și al supunerii față de autoritatea adulților, respectiv stadiul hedonismului instrumental naiv;

b) *moralitatea convențională* (11-15/16 ani) care presupune parcurgerea a încă două stadii, și anume cel al bunelor relații (stadiul „copilului bun”), respectiv stadiul ordinii și al datoriei;

c) *moralitatea postconvențională* (16

ani până la vârsta adultă) – care implică stadiul drepturilor individuale și al contractului social (moralitatea contractuală) și stadiul principiilor individuale de conduită (moralitatea bazată pe etica universală).

d) orientarea către ordinea socială și respectarea legilor;

e) moralitatea contractuală bazată pe drepturi și obligații;

f) moralitatea principiilor individuale de conduită.

Potrivit lui Kohlberg, moralitatea contractuală bazată pe drepturi și obligații, respectiv moralitatea principiilor individuale de conduită sunt stadii ale dezvoltării morale mai rar întâlnite în populația de adolescenți și în rândul adulților. Majoritatea adolescenților și o mare parte dintre adulți ajung până cel mult la al patrulea stadiu.

Toate structurile operatorii pe care Kohlberg le-a descris pentru domeniul dezvoltării morale combină, într-o proporție unică, scheme cognitive, afective și comportamentale [16].

Progresul în dezvoltarea morală a unui copil sau adolescent este dependent de vârstă, experiența de viață, nivelul inteligenței generale, calitatea relațiilor socio-afective, calitatea suportului pe care copiii și adolescenții îl primesc prin interacțiunile sociale, precum și de particularitățile profilului moral al grupurilor sociale de referință reprezentate de familie, colectiv școlar și prieteni [1, 11].

C. Gilligan [13] a propus o fascinantă stadializare a dezvoltării morale a femeilor, pornind de la critica abordării lui Kohlberg care s-a bazat foarte mult pe valori morale tipic masculine, neluând în calcul preocupările și perspectivele morale pe

care le au femeile. El a descris trei stadii ale dezvoltării moralității în rândul femeilor: a) *orientarea spre propria supraviețuire* (care presupune argumente morale de natură practică); b) *bunătatea ca sacrificiu de sine* (etapă în care femeile sunt predispuse să-și sacrifice propriile lor dorințe și interese în favoarea satisfacerii trebuințelor altora); c) *moralitatea non-violenței* (femeile stabilesc o „egalitate morală” între ele însele și alții).

Pentru a explica modul în care indivizii umani gestionează situațiile cu încărcătură morală, alți autori [16-19] utilizează conceptul mai larg referitor la *competența morală*. Potrivit lui G. Lind [17], competența morală implică un set de abilități care sunt utilizate în rezolvarea problemelor de viață și a conflictelor (atât intrapsihice, cât și interpersonale) pe baza principiilor morale, prin deliberare și discuții constructive, în loc să fie utilizată violența, înșelăciunea sau supunerea necondiționată în fața puterii altor persoane. Dintr-o astfel de perspectivă, moralitatea desemnează competența de a emite judecăți morale și a adopta decizii responsabile, precum și abilitatea de a acționa în acord cu principiile și valorile morale globale [16]. H. K. Ma [19] definește competența morală prin înclinația emoțională a unei persoane de a se comporta într-o manieră altruistă față de alții, la care se adaugă abilitatea de a judeca chestiunile și dimensiunile morale într-un mod logic și consistent, ceea ce indică un nivel avansat al creșterii și dezvoltării individuale. Competența morală este reflectată în atitudinile și comportamentele pe care o persoană le manifestă în diverse situații de viață și poate fi evaluată prin observare sistematică. *Promovarea competenței morale* prin curriculum-ul

educațional adresat adolescenților înseamnă susținerea eforturilor orientate către dezvoltarea judecăților individuale cu privire la dreptate și echitate, respectiv învățarea comportamentelor altruiste.

Unii autori au argumentat în mod convingător *semnificația și valoarea normativă a conștiinței umane* [28]. Este vorba despre conceptul referitor la *conștiința morală* care a fost semnificată atât ca facultatea mintală cu ajutorul căreia individul uman receptează, analizează și organizează, direct sau indirect, informațiile care provin din realitatea morală exterioară, cât și ca facultatea cu ajutorul căreia sunt elaborate evaluările și raționamentele morale. Acestea din urmă sunt mediate de credințele și atitudinile pe care indivizii umani le au față de problemele de natură morală.

Conștiința morală îndeamnă o persoană să acționeze într-un mod adecvat în diverse circumstanțe de viață, astfel încât să facă bine celor din jur și să evite răul. Este vorba despre *sentimentul datoriei morale*. Această dimensiune definițională se referă, așadar, la conștiința morală văzută ca motivația de a acționa în acord cu sistemul de credințe, principiile, valorile și normele moralității, pe care deja le deținem [12, 21]. Caracterul subiectiv al conștiinței morale implică faptul ca forțele care ne motivează conduita în diverse situații de viață să fie în întregime situate în forul nostru interior, fără a fi condiționate de vreo autoritate externă [12].

Din punctul de vedere al funcțiilor epistemice, conștiința morală implică și orientarea individului către a reflecta în legătură cu el însuși (ca persoană morală) și cu propria sa conduită morală [27]. Cu alte cuvinte, conștiința morală servește funcții-

ilor de autocunoaștere și autoevaluare în domeniul moralității. Ea este legată de asumarea anumitor angajamente de ordin moral și de integritatea morală reflectată în conduita de zi cu zi a unui individ.

Conduita morală necesită atât *cunoașterea a ceea ce este corect sau greșit* (principii, norme și reguli morale), cât și *puterea de a alege corect*, chiar și atunci când este vorba de a prezerva starea de bine personală [26]. Adesea, alegerile pe care o persoană trebuie să le facă sunt dificile. Prin modul în care persoana se raportează la principiile, standardele și regulile morale explicite sau implicite și prin acțiunile pe care le întreprinde în contextul relațiilor sociale, o persoană poate fi considerată ca fiind morală sau imorală.

Importanța pe care *educația morală* o are pentru formarea personalității umane este larg recunoscută [5, 24, 26]. Specificul educației morale este determinat, pe de o parte, de particularitățile moralei ca fenomen social care îi conferă conținuturile, iar pe de altă parte, de condițiile psihosociale. Formarea și dezvoltarea conștiinței și a conduitei morale, precum și structurarea profilului moral al personalității copiilor și a adolescenților delimitează componentele formative ale educației morale bine definită. Esența educației morale constă în crearea unui cadru adecvat interiorizării componentelor moralei sociale în structura personalității copilului, precum și în conturarea și stabilizarea profilului moral în concordanță cu imperativele societății [5]. Educația în domeniul moral trebuie să se axeze pe trei dimensiuni care sunt strâns legate între ele, și anume [26]:

a) *gândirea morală* (ansamblul cunoștințelor pe care o persoană le deține în domeniul moral, la care se adaugă capaci-

tatea de a emite autonom judecăți morale în baza dihotomiei dintre bine și rău, corect și incorect);

b) *sentimentele morale* (ansamblul percepțiilor și al emoțiilor morale pozitive);

c) *acțiunile și comportamentele morale* (care implică capacitatea de a face alegeri în baza argumentelor și a judecăților morale).

Alți autori includ printre *sarcinile formative ale educației morale* [7]:

a) achiziționarea reprezentărilor și a conceptelor de natură morală;

b) dezvoltarea capacității copiilor și a adolescenților de a judeca din punct de vedere moral propriile lor acțiuni și comportamente, precum și pe ale altora;

c) formarea conștiinței și a conduitei morale care trebuie să fie adecvată diverselor situații de viață;

d) formarea trăsăturilor de caracter pozitive (de exemplu: empatia, patriotismul, umanismul etc.);

e) dezvoltarea capacității de a exprima o atitudine critică față de diverse probleme de natură morală, inclusiv o atitudine autocritică.

Relația dintre dezvoltarea morală și dezvoltarea spiritual-religioasă. Relația dintre dezvoltarea morală și dezvoltarea spiritual-religioasă. Dezvoltarea morală de-a lungul vieții nu poate fi analizată fără a lua în calcul *dimensiunea spiritual-religioasă*. M. Eliade arăta că esența devenirii ființei umane constă în a fi religioși, iar lumea capătă sens prin intermediul sacralității [4]. C. G. Jung [14] a argumentat faptul că, din punct de vedere ontologic, Dumnezeu și relația cu divinitatea reprezintă cele mai prețioase valori ale sufletului ființei umane.

Filosofii au examinat teza potrivit că-

reia ființa umană are o natură duală care combină o dimensiune materială (temporală și limitată) cu o dimensiune spirituală (atemporală și infinită). Este vorba despre dihotomia dintre trupul fizic și suflet, pe care Dumnezeu le-a creat simultan, pentru a-l face pe om asemănător Creatorului. Trebuința pentru viață religioasă și spiritualitate este intrinsecă ființei umane. Dimensiunea spiritual-religioasă ridică ființa umană în vârful existenței sale și al experiențelor pe care le poate trăi. Religia și religiozitatea conferă semnificație, sens și direcție existenței, precum și relief și pregnanță tuturor întreprinderilor pe care indivizii umani le realizează [2]. Valorile etern-umane referitoare la bine, sacru, adevăr și frumos reprezintă coordonate fundamentale ale dimensiunii axiologice a personalității umane [3]. O persoană care este cultivată din punct de vedere religios și spiritual înțelege care sunt semnificațiile proprii sale existențe și atinge un sens profund al vieții prin credința în Dumnezeu, iubirea de sine și de semenii, precum și prin asumarea responsabilității față de propriile dorințe și aspirații și față de ceilalți.

Spiritualitatea este un construct global care se referă la acea dimensiune a experienței umane ce implică investiția activă și continuă în valori și practici transcendente. F. Walsh [29] a oferit o definiție simplă și, totuși, profundă a spiritualității pe care a conceptualizat-o ca dimensiunea care interconectează tot ceea ce există. Această dimensiune a existenței umane ajută la dezvoltarea încrederii în sine, a plenitudinii, a armoniei și a relației cu ceilalți – o unitate autentică între viață, natură și univers. Spiritualitatea unei persoane implică credința acesteia într-o entitate supremă, un spirit divin în toate lu-

crurile vii sau o condiție eternă spre care ființa umană aspiră. Spiritualitatea solicită o expansiune atât a conștiinței individuale (inclusiv a celei de natură morală), cât și a responsabilității pentru și dincolo de sine, de la problemele locale la cele globale. Acțiunile realizate în beneficiul celorlalți cristalizează latura spirituală a unei persoane [29].

Indivizii experimentează dimensiunea spirituală într-o strânsă relație cu cea religioasă, care implică afilierea la o comunitate religioasă. La nivel individual, *religiozitatea* se exprimă prin sentimentele și ideile subiective, respectiv prin comportamentele asociate căutării sacralului în viața personală. Din această perspectivă, religiozitatea implică trei componente interconectate, și anume [22]:

a) ceea ce crede o persoană despre prezența sacralului în viața sa sau despre divinitate (componenta referitoare la cogniții și credințe religioase);

b) ceea ce inițiază și face persoana, pentru a experimenta sacralul în propria sa existență (componenta referitoare la comportamente);

c) modul în care persoana experimentează subiectiv legătura cu sacralul și divinitatea (componenta emoțională).

Ținând cont de aceste delimitări, religiozitatea poate fi înțeleasă ca un ansamblu de percepții, idei, manifestări emoționale, orientări valorice și comportamente referitoare la importanța pe care divinitatea o are pentru parcursul existenței individuale. Diferențele individuale în domeniul religiozității reflectă, în parte, și dispozițiile stabile ale personalității, care sunt condensate în trăsături [20, 25].

Dintr-o perspectivă religioasă tradițională, moralitatea este esența ființei umane,

așa cum a fost aceasta creată de către Dumnezeu. Ontologia afirmă că indivizii umani ajung să facă bine celorlalți și să acționeze în acord cu principiile și valorile morale, deoarece învață legile naturale ale moralei, care sunt condensate într-un cod intern în funcție de care oamenii își conduc viețile [26].

Dezvoltarea morală a copiilor poate fi realizată și prin intermediul educației religioase, al cărei scop trebuie să fie internalizarea valorilor universale (de exemplu: bunătatea, onestitatea, altruismul, dragostea pentru adevăr, empatia, orientarea prosocială, toleranța sau dorința de a ierta) promovate de Creștinism. În viziunea constructivistă pe care Kohlberg a avut-o despre moralitate, *bunătatea* reprezintă una dintre trăsăturile esențiale ale personalității umane. Aceasta se dezvoltă în lăuntrul sufletului individului uman și nu poate fi impusă din afară, așa cum sugerează corifeii modelului educației tradiționale. Abordările moderne ale educației morale, religioase și spirituale, care se bazează pe alegeri individuale conștiente și pe responsabilitate (mai puțin pe frica de pedeapsa lui Dumnezeu), pot crea cadrul necesar creșterii morale autentice a individului uman. Pentru a deveni o persoană bună, copilul trebuie să beneficieze de anumite condiții sociale și educative, care vor genera sentimente morale pozitive și o motivație morală puternică. Aceste două componente psihologice reprezintă forța dinamică care conduce la manifestarea atitudinilor și a comportamentelor orientate către moralitate [16]. Percepțiile și sentimentele pe care copiii le au despre bunătate au la bază propria lor gândire despre propriile lor experiențe de viață și despre experiențele pe care le observă în jurul lor, prin interacțiunile sociale specifi-

ce fiecareia dintre etapele dezvoltării timpurii [24]. Dezvoltarea morală a copiilor și a adolescenților este puternic impactată de modelele de conduită pe care le oferă adulții semnificativi din rețeaua socială. Prin inducția sistematică, modelarea, încurajările și suportul din partea acestora, copiii și adolescenții internalizează treptat modele pozitive și devin capabili să realizeze alegeri responsabile pentru ei înșiși și pentru ceilalți. Pentru aceasta, este nevoie de un climat familial democratic, bazat pe încredere, suport mutual și stimulare continuă. De asemenea, dezvoltarea în plan moral implică cultivarea conștiinței individuale, a abilității pentru raționamente morale, a empatiei și a altruismului [10].

S-a argumentat că dezorientarea morală (declinul standardelor morale), problemele de natură socială, deprecierea sănătății mintale a populației generale și decăderea umanității în general se datorează, în parte, pierderii valorilor religioase autentice, prin înflorirea secularismului și declinul religiei organizate [15, 23]. Pentru creștinii autentici, binele moral este inseparabil de Dumnezeu. Aceștia cunosc, respectă și valorizează poruncile lui Dumnezeu și știu că împlinirea existențială înseamnă să trăiești în armonie cu propria persoană, ceilalți, natura înconjurătoare și cu Dumnezeu [26]. Orientarea spre spiritualitate și religiozitate, respectiv moralitatea au în comun faptul că pot contribui la o autentică creștere spirituală, prin construirea unui sistem coerent și consistent de credințe și valori spirituale, religioase, morale și etice. Aceste valori pot ajuta ființa umană să acceseze procesul complex al autoactualizării, adică al perfecționării în acord cu potențialul de care dispune și al devenirii de sine.

CONCLUZII

În domeniul psihologiei dezvoltării, gândirea morală și comportamentele orientate spre integrarea moralei prescrisă socio-cultural au devenit teme de studiu distincte. Cercetătorii au integrat treptat reflecțiile filosofice despre statutul ontologic al ființei umane, lucrările din domeniul eticii, precum și achizițiile din domeniul dezvoltării cognitive timpurii. Studiile de pionerat realizate de către J. Piaget și L. Kohlberg au oferit o amplă perspectivă constructivistă asupra înțelegerii procesului dezvoltării timpurii a judecăților morale și învățării comportamentelor orientate către promovarea dreptății, corectitudinii, prosocialității, empatiei, altruismului și a responsabilității față de propria persoană și față de ceilalți.

Astăzi, universul conceptual și jargonul terminologic din domeniul dezvoltării morale ne permit să realizăm o varietate de conexiuni interdisciplinare. În afară de conceptele clasice referitoare la judecata morală, conștiință morală sau comportament moral, literatura din domeniu utilizează o paletă largă de fațete ale profilului dezvoltării morale a unei persoane, care pot fi operaționalizate în scopuri de cercetare științifică sau în practica educației morale, precum sensibilitate morală, motivație morală, caracter moral sau competență morală. Toate aceste domenii de interes trebuie valorificate în proiectarea și realizarea educației morale – o direcție pe care din ce în ce mai mulți specialiști o evidențiază ca fiind esențială pentru prevenirea riscului destabilizării și al dezorganizării societății umane. În același timp, omul contemporan are nevoie de o educație religioasă și spirituală, deoarece

moralitatea, religia și spiritualitatea reprezintă dimensiuni inseparabile ale condiției umane.

BIBLIOGRAFIE:

1. CALLO T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Editura Litera, 2014, 240 p.
2. CUCOS C. Pedagogie. Iași: Editura Polirom, 2000, 230 p.
3. CUZNEȚOV L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, 2010, 159 p.
4. ELIADE M. Nostalgia originilor. Istorie și semnificație în religie (trad.). București: Editura Humanitas, 1994, 271 p.
5. HUSZAR T. Morala și societatea (trad.). București: Editura Politică, 1967, 283 p.
6. PIAGET J. Judecata morală la copil (trad.). București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980, 256 p.
7. SILISTRARU N. Valoarea morală a pedagogiei populare moldovenești. Chișinău: Editura Hyperion, 1992.
8. SMETANA J. G., TURIEL E. Dezvoltarea morală în adolescență. În: Adams G. R., Berzonsky M. D. (Coord.). Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell (trad.). Iași: Editura Polirom, 2009, p. 283-300.
9. TEODORESCU S. Morală. În: Șchiopu U. (Coord.), Dicționar de psihologie. București: Editura Babel, 1997, p. 461-463.
10. BERKOWITZ M. W., Grych J. H. Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. În: Journal of Moral Education, 1998, vol. 27, nr. 3, p 371-391.
11. DAMON W. The Moral Child:

Nurturing Children's Natural Moral Growth. New York: The Free Press, 1990, 184 p.

12. FUSS P. Conscience. În: *Ethics*, 1964, vol. 74, nr. 2, p. 111-120.

13. GILLIGAN C. In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982, 184 p.

14. JUNG C. G. Psychology and Religion: West and East. New York: Bollingen Foundation Inc., 1958, 699 p.

15. KOENIG H. G., McCullough M. E., LARSON D. B. Handbook of Religion and Health. New York: Oxford University Press, 2001, 712 p.

16. KOHLBERG L. Essays on Moral Development (Vol. 1: The Philosophy of Moral Development). San Francisco, CA: Harper & Row, 1981, 441 p.

17. LIND G. How to Teach Morality: Promoting Deliberation and Discussion, Reducing Violence and Deceit. Berlin: Logos, 2016, 200 p.

18. LISZKA J. J. Moral Competence: An Integrated Approach to the Study of Ethics (2nd ed.). London: Prentice Hall, Inc., 2002, 448 p.

19. MA H. K. Moral competence as a positive youth development construct: A conceptual review. În: *The Scientific World Journal*, 2012, vol. 1, nr. 1, p. 1-8.

20. MCCRAE R. R. Mainstream personality psychology and the study of religion. În: *Journal of Personality*, 1999, vol. 67, nr. 6, p. 1208-1212.

21. MCGUIRE M. On conscience. În:

Journal of Philosophy, 1963, vol. 60, nr. 10, p. 253-263.

22. NEGRU O., HARAGĂȘ C., MUSTEA A. How private is the relation with God? Religiosity and family religious socialization in Romanian emerging adults. În: *Journal of Adolescence Research*, 2014, vol. 29, nr. 3, p. 380-406.

23. NOVAK M. No One Sees God: The Dark Night of Atheists and Believers. New York: Doubleday, 2008, 310 p.

24. NUCCI L. P. Education in the Moral Domain. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001, 242 p.

25. ROCCAS S. și al. The Big Five Personality factors and personal values. În: *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2002, vol. 28, nr. 6, p. 789-801.

26. SANTI E.-A. The role of religious education in the moral development of preschoolers. În: *Romanian Journal of School Psychology*, 2015, vol. 8, nr. 15, p. 62-72.

27. SORABJI R. *Moral Conscience Through the Ages: Fifth Century BCE to the Present*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 2014, 240 p.

28. SWAN K., VALLIER K. The normative significance of conscience. În: *Journal of Ethics & Social Philosophy*, 2012, vol. 6, nr. 3, p. 1-21.

29. WALSH F. Religion and spirituality in couple and family relations. În: Bray J. H., Stanton M. (Eds.). *The Wiley-Blackwell Handbook of Family Psychology*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009, p. 600-612.

Primit la redacție 11.11.2019

CREDINȚELE ELEVILOR CU PRIVIRE LA INTELIGENȚĂ (implicații pentru mediul școlar)

THE BELIEFS OF THE STUDENTS WITH REGARD TO INTELLIGENCE (implications for the school environment)

Delia Iuliana BÎRLE

conf. univ. dr. hab., Universitatea din Oradea, România

Ramona ILLE

psiholog educational, Pyramid Learning Center, Oradea, România

CZU: 159.922.8:371.5

Rezumat

Carol Dweck a revoluționat modul în care ne raportăm la motivație și orientarea scopurilor, la efort și abilitate și percepția rolului lor în obținerea performanței, și, poate cel mai important aspect, a cercetat credințele oamenilor cu privire la inteligență, credințe pe care, ulterior le-a numit mindset. Astfel, se face distincția între un mindset flexibil, respectiv un mindset rigid. Cel din urmă este specific persoanelor care cred cu tărie că ne naștem cu un set fix de abilități și nu prea putem face ceva pentru a le schimba, pe când indivizii cu un mindset flexibil consideră că prin muncă, efort susținut și prin învățare, pot să dezvolte abilitățile și pot să devină din ce în ce mai buni în ceea ce își propun.

Cuvinte-cheie: motivație, orientarea scopurilor, inteligență, mindset rigid, mindset flexibil, abilități

Abstract

Carol Dweck changed radically the way we look at the motivation and goal orientation, at the effort and the role of ability in achieving performance and, probably, the most important research interest was on the theories of intelligence that characterize people's beliefs, their mindset, regarding what makes him/her an intelligent person. The mindsets were described as being either flexible, either fixed. The individuals having a flexible mindset consider that they may develop their abilities through hard work, throw learning, but persons having a fixed mindset will believe in a rigid structure of abilities, impossible to change it through life.

Keywords: motivation, goal orientation, intelligence, rigid mindset, flexible mindset, abilities

Introducere Teoriile implicite ale inteligenței au fost studiate de către Carol Dweck și colaboratorii săi timp de 20 de ani, iar în urma acestor cercetări autorii au ajuns la concluzia că oamenii au convingeri diferite în ceea ce privește originea și modul de funcționare al inteligenței. Unii cred

că inteligența este o caracteristică neschimbată, te naști cu un grad stabilit de inteligență iar acesta nu mai poate fi dezvoltat, deci inteligența, este o entitate fixă (*entity theories*). În schimb alții cred că inteligența este o caracteristică flexibilă, care poate fi schimbată și dezvoltată pe parcursul vieții

(*incremental theories*). Cercetările arată că, inclusiv în cazul în care studenții aflați la ambele capete ale acestui continuum prezintă abilități intelectuale egale, teoriile lor privind inteligența le conturează răspunsurile în fața provocărilor academice [4]

Modelul original propus de Dweck și Elliot (1983), Dweck și Leggett (1988) și de Gonida, Kiosoglou, & Leondari, (2006) este un model motivațional având drept construct central scopurile de învățare ale elevilor. Se pare că în cadrul acestui model original cele două teorii implicite ale inteligenței scot în evidență scopuri diferite, iar la rândul lor aceste scopuri, în contextul teoriilor implicite, influențează apariția unor noi răspunsuri cognitive, afective și comportamentale. Conform acestui model, elevii orientați spre anumite obiective de realizare și care au o anumită credință despre inteligență vor dezvolta comportamente adaptative sau dezadaptative în anumite situații [10, 11, 14].

Originea teoriilor asupra inteligenței.

Cercetări relevante Unii cercetători au fost interesați să afle ce anume generează acest model și care sunt implicațiile sale, astfel se pare că modelul este creat pentru a evidenția implicația celor două teorii ale inteligenței în stabilirea scopurilor și în interpretarea unor evenimente; acest lucru s-a dovedit a fi susținut de studiile efectuate de Dweck, Chiu, Hong și colaboratorii săi (1995), studii în care au fost manipulate teoriile implicite și s-a observat faptul că acest lucru modifică scopurile și reacțiile participanților la anumite evenimente, deci teoriile implicite pot cauza modificarea scopurilor de învățare. Totuși, această relație nu este unilaterală, deoarece în acest model toate variabilele sunt interdependente, prin urmare modificările aduse oricărei variabile majore va avea consecințe și asupra celorlalte variabile. Acest lucru poate fi explicat și din punct de vedere al dezvoltării, deoarece este posibil ca un copil să își

formeze un anumit pattern de a reacționa la anumite evenimente, în special la cele negative, înainte de a-și forma concepțiile cu privire la inteligență ca fiind fixă sau flexibilă [12]

Cercetările conduse de Dweck și Leggett (1988) sau de către Heyman, Dweck și Cain (1992) pe copiii preșcolari, au evidențiat faptul că în structura mentală a copiilor, teoriile implicite ale inteligenței sunt prezente de foarte devreme, totuși ele nu se referă la convingerile copiilor despre inteligență ca fiind fixă sau flexibilă, ci sunt evidențiate prin termeni precum *bun* sau *rău*, aceștia fiind asociați cu teoria entității. Formarea acestor convingeri este puternic influențată de situațiile la care este expus copilul, dar mai ales de *feedback-ul* primit de la profesori și părinți ca urmare a acestor situații. În momentul în care copilul se confruntă cu un eșec sau cu un succes și primește din partea adultului un *feed-back* care evidențiază caracteristicile permanente ale copilului (de exemplu, ești un elev bun sau ești un elev slab), copilul poate înțelege că aceste trăsături sunt fixe și nu le va putea schimba, dar în momentul în care *feed-back-ul* adulților pune accent pe efortul și strategiile pe care copilul le-a utilizat pentru a obține un succes sau, din contră, acestea i-au adus un eșec, el va înțelege că atât strategiile cât și efortul depus pot fi modificate [10, 15].

Astfel, în urma situațiilor cu care se confruntă și a modului în care reacționează la aceste situații, ca urmare a *feed-back-ului* primit din partea adulților, copiii își conturează teoriile implicite despre inteligență, care ulterior vor avea implicații semnificative în stabilirea obiectivelor, dar și în modul de interpretare a unor evenimente, în special a celor negative [12].

Feedback-ul primit din partea adulților ca urmare a unui eșec are implicații extrem de importante pentru consolidarea uneia dintre teoriile implicite la copiii preșcolari.

Mueller și Dweck (1998) au demonstrat că feedback-ul primit din partea adulților prin expresii de genul „Trebuie să fii foarte inteligent pentru a face față acestei sarcini”, a consolidat teoria entității la copii după ce aceștia au rezolvat o anumită sarcină. Totuși, în momentul în care aceștia au primit un feedback precum „Trebuie să depui mult efort pentru a rezolva această sarcină”, copiilor le-a fost consolidată teoria incrementală asupra inteligenței, astfel s-a constatat în urma acestei cercetări că atât comportamentele cât și performanțele ulterioare ale copiilor au fost modificate [19]

Utilizarea feedback-lui prin aprecierea inteligenței sau a abilității copiilor este o practică destul de comună în rândul părinților atunci când copilul îndeplinește o sarcină cu succes, deși, la prima vedere ar părea că lauda abilității copilului are efecte benefice asupra dezvoltării și performanței sale ulterioare, unii autori consideră că această practică are efecte negative. Muller, & Dweck, (1998) au condus o cercetare bazată pe șase studii demarate concomitent pe un eșantion de 128 de elevii din clasa a V-a, dintre care 70 au fost fete și 58 au fost băieți, cu vârste cuprinse între 10 și 12 ani. Din acest eșantion, 49% din elevi erau de la o școală publică dintr-un oraș mic, iar 51% din restul eșantionului erau elevii a două școli publice dintr-un oraș mai mare. Cercetătorii au urmărit efectele pe care aprecierea laudativă a inteligenței sau a efortului le are asupra motivației și a performanței, iar rezultatele au demonstrat faptul că acest tip de apreciere asupra inteligenței are consecințe negative asupra copiilor. Astfel, cei care au fost lăudați pentru inteligența lor au fost preocupați de *obiectivele de performanță*, în timp ce elevii lăudați pentru efort, au fost preocupați de *obiectivele de învățare*. Au fost înregistrate diferențe și în ceea ce privește strategiile utilizate în cazul eșecului, fiind mai adaptative strategiile utilizate de către elevii lăudați pentru

efort; de asemenea, cei care au fost lăudați pentru inteligență au descris inteligența ca fiind o caracteristică fixă, în comparație cu cei lăudați pentru efort, care au considerat inteligența ca fiind flexibilă [19].

Corelate ale teoriilor asupra inteligenței în mediul școlar

Elevii care sunt adepții teoriei inteligenței ca și entitate fixă consideră că inteligența este stabilită prin naștere, este incontrollabilă și nu poate fi dezvoltată pe parcursul vieții prin învățare, acești elevii fiind foarte interesați de nivelul lor de inteligență. În schimb, elevii care au convins că inteligența este o entitate flexibilă tind să creadă că inteligența poate fi modificată și dezvoltată prin învățare, tocmai din acest motiv aceștia sunt preocupați de întreg procesul de învățare și vor să devină cât mai inteligenți [2].

Constructul de „teorie implicită a inteligenței” conceptualizat de Dweck și Leggett (1988) pare a fi independent și a nu avea nicio legătură cu constructe precum, stima de sine, abilitatea cognitivă, atitudinii socio-politice. Totuși, s-a constatat faptul că teoriile implicite ale inteligenței au legătură cu stilul atribuțional, deoarece atribuțiile pentru succes și eșec au o contribuție importantă în cadrul teoriilor implicite ale inteligenței [10].

În unele lucrări, Hong, Chiu, Dweck (1999) susțin că teoriile implicite ale inteligenței ar putea fi predictorii direcți pentru atribuirea cauzelor unor evenimente, independent de obiectivele academice [16]. De asemenea, Stipek și Gralinsky (1996) au sugerat existența unei relații între teoriile implicite ale inteligenței și performanța școlară a copiilor din școala primară [20]. Totodată, Braten și Olaussen (1998) au evidențiat existența unei legături între credințele despre inteligență și strategiile de învățare ale elevilor [5].

Credințele elevilor cu privire la inteligență au o influență foarte mare asupra

succesului lor în procesul de învățare. Astfel, cei care cred că inteligența este o entitate fixă tind să își fixeze obiective de performanță, fiind mai vulnerabili în cazul unor eșecuri și depășindu-le mai greu. În schimb, cei care cred că inteligența este o entitate flexibilă tind să își fixeze obiective de învățare, reușind să treacă mai ușor peste eventualele eșecuri [17].

Orientarea scopurilor influențează modul în care elevii depun efort într-o sarcină, astfel, efortul poate reprezenta un mod de dezvoltare și îmbunătățire a abilităților pentru cei care au scopuri orientate spre învățare, în timp ce pentru cei care au scopuri

orientate spre performanță, efortul poate reprezenta un indice al inteligenței scăzute, deoarece aceștia consideră că dacă ești suficient de bun nu ai nevoie să depui efort pentru a reuși într-o sarcină.

Dorința de autodepășire este esențială pentru cei care cred în teoria incrementală a inteligenței, aceștia nu renunță chiar și atunci când este greu, din contră iau totul drept o provocare [9].

Mikovska (2010) a realizat o comparație a teoriilor implicite ale inteligenței evidențiind câteva comportamente și credințe specifice pentru fiecare teorie în parte [18] (tab. 1).

Tabelul 1.

Analiza comparativă a principalelor caracteristici și acțiuni specifice teoriilor entității, respectiv incrementale (Mikovska-Raleva, 2010)

Entity theory	Incremental theory
<p>Credința că inteligența este o caracteristică fixă.</p> <p>Stabilirea unor obiective de performanță: încercarea de a evidenția propria abilitate prin succes și evitarea eșecului.</p> <p>Eșecul este explicat prin lipsa capacității, abilității decât prin lipsa efortului.</p> <p>Selectarea unor sarcini foarte simple sau foarte dificile, în vederea protejării capacității în caz de eșec sau renunțare.</p> <p>Compararea constantă a propriilor capacități și realizări cu ale celor din jur.</p> <p>Probabilitate crescută de a dezvolta pattern-uri motivaționale dezadaptative.</p> <p>Corelație negativă între efort și inteligență, adică cu cât trebuie să investești mai mult efort cu atât capacitatea (nivelul de inteligență) este mai scăzut.</p> <p>Renunță atunci când se confruntă cu un eșec sau dă vina pe alți factori externi.</p>	<p>Credința că inteligența este o caracteristică flexibilă</p> <p>Stabilirea unor obiective de învățare: încercarea de a-și dezvolta propria capacitate.</p> <p>Eșecul este explicat prin lipsa efortului suficient sau prin utilizarea unor strategii ineficiente de învățare.</p> <p>Selectarea unor sarcini moderat de dificile astfel încât să reprezinte o provocare.</p> <p>Compararea constantă a realizărilor prezente cu cele anterioare, în scopul de autoîmbunătățire.</p> <p>Probabilitatea crescută de a dezvolta pattern-uri motivaționale adaptative.</p> <p>Corelația pozitivă între efort și inteligență, cu cât depui mai mult efort cu atât îți dezvolti inteligența.</p> <p>Când se confruntă cu un eșec caută modalități de creștere a efortului sau implicarea în acțiuni de remediere a problemei.</p>

Ce raport se poate stabili între cele două tipuri de teorii la același individ?

La o primă vedere, cele două teorii ale inteligenței par două concepte distincte care se exclud mutual, totuși au apărut întrebări dacă o persoană poate să dețină ambe-

le teorii implicite ale inteligenței. Dweck și colaboratorii (1995) au cerut participanților la studiu să aleagă între cele două tipuri de teorii, fiind considerate opuse. Rezultatele au fost interesante, deși știau că cele două concepte sunt opuse, oamenii au avut ten-

dința de a le alege pe amândouă, acest lucru se poate datora faptului că oamenii nu stau să analizeze toate valorile și credințele contradictorii care sunt prezente în sistemul lor de cunoaștere [12].

Dweck și colegii săi susțin că o persoană poate să dețină ambele tipuri de teorii, dar Mikovska-Raleva, (2010) consideră că una dintre ele este mai dominantă în majoritatea contextelor. Astfel, și teoria mai puțin dominantă poate fi accesată în anumite contexte și situații [12, 18].

În urma cercetărilor demarate în ultimii ani, Dweck a înlocuit termenul de teorie implicită a inteligenței cu cel de *mindset* (în traducere, setare mentală), deoarece acest concept poate fi relaționat mai ușor cu domeniul motivațional, cu termeni precum orientarea scopurilor și poate fi identificat cu ușurință la nivel comportamental [1].

Dweck (2017) a definit termenul de *mindset* (setare mentală) drept modul în care elevii/studenții își percep abilitățile. Astfel, termenul de teorie a entității a fost înlocuit cu cel de *mentalitate fixă* (*fixed mindset*), iar cel de teorie incrementală cu *mentalitatea flexibilă* (*growth mindset*) [9].

Mindset fix versus mindset flexibil. Implicații în aria performanței școlare

Cercetările demarate în ultimii ani de Dweck și colaboratorii săi în ceea ce privește teoriile implicite ale inteligenței au demonstrat că acestea au implicații importante în ceea ce privește credințele despre rolul efortului în cadrul succesului școlar, orientarea obiectivelor, strategiile utilizate în cazul eșecului și performanța școlară [8, 4].

Cei care au o mentalitate flexibilă (adică aderă la teoria incrementală asupra inteligenței) tind să își stabilească obiective orientate spre învățare, caută provocările, persistă în sarcini chiar și atunci când sunt grele și adoptă strategii care îi ajută să depășească eșecul. În schimb, mentalitatea fixă (teoria entității) este asociată cu stabilirea unor obiective orientate spre per-

formanță, evitarea provocărilor, competitivitate accentuată și utilizarea unor strategii dezadaptative în cazul unui eșec, care duc la pierderea motivației pentru a investi în propria dezvoltare (Dweck, 2017). Astfel s-a constatat faptul că elevii care au o mentalitate flexibilă au obținut rezultate mai bune față de cei care credeau că inteligența lor este fixă, adică au o mentalitate rigidă [9, 8]

Orientarea scopurilor spre performanță poate avea efecte negative asupra elevilor pe plan cognitiv, afectiv și comportamental, în acest sens Muller și Dweck (1998) au demonstrat faptul că cei care își setează obiective de performanță au tendința de a evita anumite oportunități de învățare benefice pentru dezvoltarea lor, dacă acestea sunt percepute ca având un risc ridicat de a comite erori și nu le asigură o performanță bună imediată. Astfel, pentru acești elevi este mult mai important să pară inteligenți decât să se dezvolte și să învețe mai mult. De asemenea, cei care sunt orientați spre performanță sunt destul de vulnerabili în fața eșecului și apelează la un comportament de neajutorare, apelând la strategii dezadaptative care duc la o scădere a performanței școlare [19].

Elevii care au o mentalitate flexibilă preferă în același timp sarcinile dificile, deoarece le percep ca fiind o oportunitate de îmbunătățirea a abilităților cognitive (Dweck & Leggett, 1998). Cei cu o mentalitate flexibilă sunt mai predispuși la a depune mai mult efort chiar și atunci când nu obțin rezultate bune, dar într-un final ei își îmbunătățesc performanța școlară [2, 10]. Henderson și Dweck (1990), au condus un studiu pe elevii care au făcut tranziția între gimnaziu și liceu, și au constatat că elevii care aveau mai mult teorie incrementală, adică aveau o mentalitate mai flexibilă, au obținut note mai mari în primul an de liceu, comparativ cu cei care aveau o mentalitate mai rigidă.

Tipul de mindset și facilitarea tranzițiilor școlare

În ceea ce privește teoriile implicite ale inteligenței în raport cu ciclurile de școlarizare, se pare că există câteva diferențe între ciclurile primar, gimnazial și liceal din acest punct de vedere. Astfel, se pare că la elevii mai mici de 11-12 ani predomină credința incrementală asupra inteligenței, aceștia crezând că oamenii inteligenți depun mult efort, iar acest lucru îi face cu atât mai inteligenți (Chen & Pajares, 2010). În momentul în care elevii trec în ciclul gimnazial, aceștia tind să își schimbe credințele despre inteligență și efort, ajungând să creadă că cei care reușesc fără să depună efort sunt cu adevărat inteligenți [6, 3].

Chen & Pajares (2010) consideră că în anii adolescenței sunt cei în care se produc schimbări majore în viața elevilor și are loc o tranziție spre noi provocări, iar ca urmare a acestor tranziții mulți adolescenți au un declin în ceea ce privește performanța școlară [6]. Eccles (2004) a constatat faptul că în gimnaziu elevii tind să dezvolte mai multă competitivitate comparativ cu școala primară [13].

Critici ale teoriei mindset-ului propusă de Carol Dweck

Yue Li și Timothy C. Bates au testat, în trei studii-replică, predicțiile din teoria originală a lui Dweck potrivit cărora abilitatea copiilor și performanțele școlare sunt dependente de credința lor cu privire la propria abilitate, ca fiind fixă sau flexibilă. În studiile replică, realizate pe 624 elevi de 10-12 ani, nu s-a constatat că un mindset fix cu privire la inteligență nu afectează performanța cognitivă, iar tipurile de mindset adoptate de către copii nu au nicio legătură cu nivelul lor intelectual sau cu notele școlare.

Raportul științific al celor doi autori nu a fost publicat în reviste de specialitate, ci doar pe o pagină web (<http://mrbartonmaths.com/>), însă a fost preluat și analizat în numeroase contexte de către alți cercetători.

Se poate considera că e nevoie de mult

mai multe studii pentru a putea formula o concluzie clară cu privire la lipsa asocierii între tipul de mindset și performanță, orientarea scopurilor, răspunsurile la feedback etc., întrucât aceste studii-replică au fost realizate, în spațiul britanic și e nevoie de o mai mare diversitate culturală și din punct de vedere al sistemelor de educație în care învață copiii pentru a putea contesta o teorie respectată în domeniu, așa cum este cea propusă de Carol Dweck.

CONCLUZII

E nevoie de mult mai multe rezultate de cercetare în populații diferite, ținând cont de faptul că sunt puține studiile realizate în alte state decât SUA. Găsim puține referințe ale unor autori din UK sau Australia. Întrucât sistemele de educație sunt foarte diferite, felul în care este înțeleasă performanța școlară în diferite sisteme de educație poate fi diferit, ceea ce transmite societatea școlilor din fiecare stat în termeni de ideal educațional este foarte diferit, toate aceste diferențe conduc înspre ideea nevoii de mai multă cercetare în această arie. Ideile avansate prin rezultatele obținute de Dweck și colaboratorii ar putea indica modalități eficiente de a îmbunătăți performanțele academice ale elevilor, ținând cont de mindset-ul fiecăruia și, în același timp, încercând să transmitem elevilor idei care să îi ajute să dozeze mai bine efortul, să își dezvolte credințe cu privire la abilități ca fiind flexibile, să îi sprijinim în orientarea scopurilor mai degrabă spre învățare.

BIBLIOGRAFIE

1. DÎRUȚ, C. (2013). Setări mentale în educație. În Boncu, Ș., Ceobanu, C. (coord.) *Psihosociologie școlară*. Iași: Polirom.
2. GHERASIM, L.R., BUTNARU, S. (2013). *Performanța școlară*. Iași: Polirom.
3. ANDERMAN, E. M., & MAEHR, M.L. (1994). Motivation and Schooling in the Middle Grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.

4. BLACKWELL, L., DWECK, C. & TRZESNIEWSKI, K (2007), Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition; A longitudinal Study and an Intervention, *Child development*, 78, 246-263.
5. BRATEN, I. & OLAUSSEN, B.S. (1998), The relationship between motivational beliefs and learning strategy use among Norwegian College Students, *Contemporary Educational Psychology*, 23(2), 182-194.
6. CHEN, A.J. & PAJARES, F. (2010). Implicit theories of ability of Grade 6 science students: Relation to epistemological belief and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
7. DWECK, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (In surprising ways). In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement*. New York: Academic Press.
8. DWECK, C. S. (2013). *Their Role in Motivation, Personality, and Development*. New York: Psychology Press.[10, p 325]
9. DWECK, C.S. (2017). *Mindset*. București: Editura Curtea Veche.
10. DWECK, C. S., & ELLIOTT, E. S. (1983). Achievement Motivation. In P. H. Mussen (Gen. Ed.), & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 4, pp. 643-691). New York: Wiley.
11. DWECK, C. S., & LEGGETT, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
12. DWECK, C.S, CHIU, C. Y. & HONG, Y. Y (1995). Implicit Theories: Elaboration and Extension of the Model. *Psychological Inquiry*, 6 (4), 322-333.
13. ECCLES, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and the stage-environment fit. In: Lerner RM, Steinberg L, editors. *Handbook of adolescent psychology*. 2nd ed. Wiley; New York: pp. 125-153.
14. GONIDA, E., KIOSSEOGLOU, G., & Leondari, A. (2006). Implicit Theories of Intelligence, Perceived Academic Competence, and School Achievement: Testing Alternative Models. *The American Journal of Psychology*, 119, 223-238.
15. HEYMAN, G. D., DWECK, C. S., & Cain, K. M. (1993). Young children's vulnerability to self-blame and helplessness: Relationships to beliefs about goodness. *Child Development*, 63, 401-415.
16. HONG, Y., CHIU, C., Dweck, C. S., Lin, D. M. S., & Wan, W. (1999). Implicit Theories, Attributions, and Coping: A Meaning System Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 588-599.
17. MANGELS, J. A, BUTTERFIELD, B., Lamnb, J., Good & C., Dweck, C.S. (2006). Why do belief about intelligence influence learning success? A social cognitive neuroscience model. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(2), 75-86.
18. MICKOVSKA-RALEVA, A. (2010). Teachers' implicit theories of pupils' intelligence and motivation. A comparative analysis between Macedonian and English teachers. *Center for Research and Policy Making*.
19. MULLER, M. & DWECK, C.S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52.
20. STIPEK, D., & GRALINSKY, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.
21. YUE Li, TIMOTHY C. *Does mindset affect children's ability, school achievement, or response to challenge? Three failures to replicate.* (<http://mrbartonmaths.com/>)

Primit la redacție 15.10.2019

PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ**DEZVOLTARE PERSONALĂ – MOTIVAȚIE PENTRU FORMARE
ÎN CARIERA DIDACTICĂ
PERSONAL DEVELOPMENT - MOTIVATION FOR TRAINING IN
THE TEACHING CAREER****Violeta VRABII**

dr. în psihologie, Institutul de Științe ale Educației

CZU: 37.015.3**Rezumat**

În articol sunt expuse studii despre dezvoltarea personală a cadrele didactice. Ideile autorilor se rezumă la următoarele concepte: individuare, autoactualizare, motivație intrinsecă, nevoi de dezvoltare personală, împlinirea Sinelui. Cadrele didactice reprezintă grupurile formative ale educației adulților, iar opinia lor cu privire la necesitatea dezvoltării personale este expusă într-o formă ierarhizată.

Cuvinte-cheie: autoactualizare, motivație, individualizare, cadre didactice, dezvoltare personală, nevoi de dezvoltare personală

Abstract

In the article are presented studies concerning personal development of teachers. The ideas of the authors are summarized in the following concepts: individuality, self-actualization, intrinsic motivation, personal development needs, the fulfillment of the Self. Teachers represent the formative groups for adult education, and their opinion with regard to the need of personal development are exposed in a hierarchical form.

Key words: self - actualization, motivation, individualisation, teachers, personal development, personal development needs

Societatea contemporană – care este una a cunoașterii și schimbărilor permanente – solicită cadrului didactic o nouă dinamică de adaptare la condițiile și cerințele actuale, necesare pentru a se realiza atât în plan personal, precum și în cel profesional. Promovarea educației de calitate în învățământ reprezintă o oportunitate pentru formarea continuă a cadrului didactic, aceasta devenind tot mai solicitată

pe fondul dinamicii educaționale și sociale. Dezvoltarea personală și profesională a cadrului didactic este imperios necesară în formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții, pentru menținerea motivațională în profesie.

Schimbarea în plan personal reprezintă o experiență individuală unică ce orientează formarea și dezvoltarea competen-

țelor cadrului didactic în vederea creșterii nivelului adaptării la solicitări și a dezvoltării profesionale în acord cu transformările din sistemul și procesul educațional. Dezvoltarea personală a cadrului didactic trebuie orientată spre persoana în individualitatea sa, spre descoperirea autentică a Sinelui, prin care persoana se include nu doar într-o activitate de cunoaștere și autocunoaștere, dar într-o adaptare creativă în procesul educațional, reglare motivațională a comportamentului.

Calea proprie a dezvoltării unei persoane presupune două componente: *motivația cauzală* – nevoia și *decizia moral-conștientă*. Dacă ar lipsi prima – nevoia, atunci dezvoltarea ar fi o acrobație a voinței, dacă ar lipsi decizia moral-conștientă, atunci dezvoltarea ar fi un automatism inconștient. Deaceia natura, chiar și cea umană, e pusă în mișcare numai de constrângerea care acționează cauzal. Deci, fără să fie nevoie nu se schimbă nimic. Astfel, dezvoltarea persoanei nu ascultă de nici o dorință, de nici o poruncă, judecată ci numai de nevoia atribuită motivațional destinului interior sau exterior, [3, p.17].

În același context, procesul de individualizare reprezintă o confruntare continuă a laturii creatoare a omului cu lumea înconjurătoare, până la o cristalizarea conștientă a lor. Prin individualizare persoana își construiește propria individualitate, preciza C. Jung [apud. 3, p. 67]. Acest proces reprezintă o sursă de inspirație unică „*Harta mentală*” – *Dezvoltare personală*, după M. Caluschi, în care dezvoltarea personală reprezintă procesul împlinirii Sinelui [2, p.70].

Prin urmare, la etapa actuală, menționează autoarea, sursele ce identifică apariția dezvoltării personale ca concept sunt

fundamentate de două mari forțe, afirmate în psihologia sec.XX:

prima forță - conceptul de individualitate a lui C. Jung, psihologia umanistă prin C. Rogers, A. Maslow și prin psihologii români A. Pavelcu, I. Holban, N. Mărgineanu;

forța a doua - psihologia transpersonală prin R. Assogioli, I. Mânzat [apud 2, p.59].

În România, la fel, este recunoscută contribuția școlii SPER de psihologie, dezvoltată de psihologul Iolanda Mitrofan, care a elaborat conceptul *dezvoltare personală* pe fundamente originale inovatoare ale psihoterapiei experimentale, a unificării complexe a dezvoltării personale. Astfel, autoarea menționează: „Dezvoltarea personală acoperă o sferă mai largă de beneficiari motivați să se autodepășească sau să-și împlinească viața performând în relațiile lor cu sine și cu alții, cu cariera sau mediul. Actualmente dezvoltarea personală a devenit ingredientul sau condiția necesară a sănătății, competenței și bunăstării în majoritatea domeniilor vieții, fiind un fel de „terapie pentru normali” [8, p.12].

Iar funcțiile dezvoltării personale, precizează I. Mânzat, sunt: de conștientizare a propriilor calități, limite, dorințe, temeri, expectanțe; de identificare și reducere a blocajelor; de deschidere a conștiinței prin accesarea fluxului personalității; de activare a resurselor; de identificare a vocației; găsirea sensului vieții ce se multiplică într-o societate a cunoașterii spirituale [6, p.11].

Prin urmare, M. Zlate menționa: „Dar parcă niciunde grija pentru sporirea *eficienței* personalității, pentru creșterea și dezvoltarea ei, nu s-a manifestat cu mai multă pregnanță decât în psihologia uma-

nistă”. Autorul precizează, este contribuția lui A. Maslow în lucrarea „Motivație și personalitate” și a lui C. Rogers în majoritatea lucrărilor sale, dar cu deosebire în două dintre ele: „Terapia centrată pe client” și „Dezvoltarea persoanei”, stăruite cu precădere asupra necesității punerii în valoare a întregului potențial uman pentru creșterea forțelor personalității, ameliorarea relațiilor interumane și optimizarea vieții de grup [apud 12, p.229].

În continuare, trecând în revistă sursele referitoare la istoricul denumirii grup de dezvoltare personală, vom aminti de adepții psihologiei umaniste din anii 60 ai secolului XX, care au realizat un experiment la o clinică de pe Coasta de Vest (America), unde au selectat un model de grup de „terapie”, punându-și drept obiectiv dezvoltarea personală, considerând grupul experimental ca un instrument de educație, nu de terapie. Ca rezultat, ei au oferit o definiție mult mai largă, mai umanistă a educației: educația nu este procesul de achiziționare a deprinderilor interpersonale și de activitate de conducere, nici înțelegerea funcționării grupurilor și organizațiilor, educația este o descoperire comprehensivă de sine, o dezvoltare deplină a propriului potențial.

Din moment ce obiectivul grupului s-a schimbat de la educația tradițională la schimbare personală, au fost formulate câteva noțiuni: grupuri de dezvoltare personală, potențial uman sau dezvoltare umană. În același context, C. Rogers a sugerat și termenul de „grup de întâlnire”, punând accent pe întâlnirea autentică dintre membrii grupului, liderul – terapeut, dar și laturile ascunse ale sinelui [apud 11, 14].

Creșterea personală, după C. Rogers,

reprezintă: procesul de dezvoltare internă, autoactualizare, în timpul căreia persoana își deschide propriile resurse prin care se poate realiza maximal; procesul armoniei între „Eul – real” și „Eul – ideal”, fiind condus de motivația personală și chemarea internă; acele modificări ce sintetizează o persoană pozitivă [13, p.150].

Punctul de vedere a lui C. Rogers asupra omului este profund umanistă, generalizând astfel: „nu există un mai bun specialist asupra vieții, decât cel care o trăiește. Dacă în *interiorul său* persoana poate să fie *liberă*, ea este cea mai în măsură să descopere modalitatea de *comportament* și *acțiune* care s-o ajute să se dezvolte *pozitiv* – în direcția unei *atitudini mature* față de *viață și sine*. Dacă persoana însă are o imagine falsă despre sine, Eul nu-și poate îndeplini funcția sa de *orientare corectă* a actualizării și în această situație nu mai poate fi vorba de o *dezvoltare pozitivă*, evolutivă” [apud 12, p.230]. Deci, putem spune că o imagine incorectă despre sine *blochează* dezvoltarea persoanei

În același context, A. Maslow afirma despre actualizarea Sinelui: „este un proces continuu de actualizare a potențialităților, capacităților și talentelor de împlinire a misiunii (soartei, destinului sau vocației), o cunoaștere de acceptare deplină a naturii intrinseci, o tendință permanentă spre unitate, înțelegere și sinergie. Această tendință către actualizare se găsește în fiecare om și îl conduce spre propriul său drum. Când procesul de actualizare nu e blocat, el conduce spre o personalitate matură, care pe lângă nevoile umane și psihice mai tinde spre realizarea - metanvoia împlinirii sinelui ” [5, p.25].

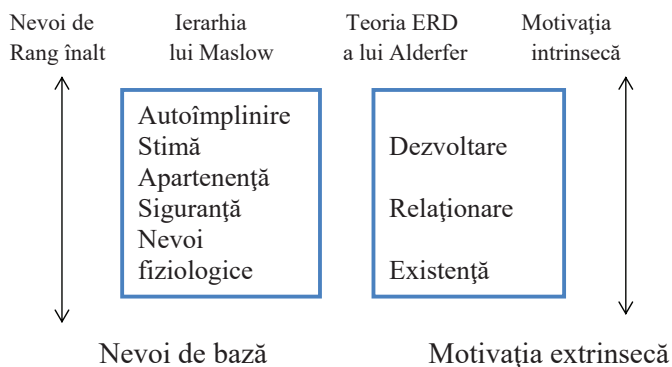
Analizând relația dintre teoriile motivaționale a lui A. Maslow și Alderfer con-

statăm că autoîmplinirea este pe poziția nevoii de dezvoltare, ambele identificate

pe nevoi de rang înalt al motivației intrinseci. Cele expuse le reprezentăm în

Tabelu 1.

Relația din teoriile motivaționale a lui Maslow și Alderfer



Aceste teorii urmăresc să precizeze diversitatea nevoilor pe care le au oamenii și condițiile în care ei vor fi motivați să-și satisfacă aceste nevoi într-un mod în care să contribuie la performanță. În același context, precizăm, că A. Maslow a dezvoltat cel dintâi model teoretic al nevoilor și propunea o teorie a ierarhiei trebuințelor, oferind un răspuns la întrebarea: *Ce motivează, care sunt factorii motivației?* Astfel, în opinia autorului, omul posedă un număr de trebuințe înnăscute care activează și direcționează comportamentul, considerând că individul își ierarhizează nevoile urmând să le satisfacă într-o anumită ordine, în funcție de priorități [apud 7, p.68].

Plecând de la teoria trebuințelor umane a lui A. Maslow, Alderfer comprimă sistemul format din cinci categorii a lui A. Maslow în unul cu trei categorii - nevoi legate de existență, relații și dezvoltare. De la început, această teorie a fost aplicată la contextele de muncă. Ea sugerează că motivația persoanei este provocată de o forță internă, în dorința de a satisface nevoile

clasificate în cele trei categorii mergând de la cea mai concretă - nevoia de existență, până la cea mai abstractă - nevoia de dezvoltare personală. Deci, teoria ERD nu propune o ierarhie rigidă a trebuințelor și permite mișcarea în sus și în jos în cadrul ierarhiei. Contrar teoriei lui A. Maslow nu ar exista ierarhie de prioritate între categoriile de nevoi, astfel, modelul fiind mai flexibil. Teoria ERD prezintă interes în mod special pentru implicațiile sale în motivarea extrinsecă și intrinsecă. *Motivatorii intrinseci* satisfac în special *nevoile de dezvoltare*, în timp ce *motivatorii extrinseci* satisfac în special *necesitățile existențiale și relaționale* [apud 7, p.67].

În accepțiunea lui Alderfer, toate cele trei categorii de nevoi pot fi operaționale în același timp, iar premisele fundamentale ale modelului lui Alderfer sunt: cu cât mai mult sunt satisfăcute nevoile de ordin inferior, cu atât mai mult sunt dorite necesitățile de ordin superior; cu cât mai puțin sunt satisfăcute nevoile de ordin superior, cu atât mai mult este dorită satisfacerea trebuințelor inferioare.

De aceea, considerăm că nevoia de dezvoltare va fi mai puțin dependentă de factorii existenței, dar va ajuta cadrele didactice pentru a face față schimbărilor din procesul educațional, cât și interrelaționării eficiente cu subiecții educaționali – elevi, colegi, familie .

Carl Ransom Rogers consideră că, *procesul de educație a adulților este facilitat atunci când*: cursantul este implicat total în procesul de învățare și deține controlul asupra tipului direcției învățării; se bazează în principal pe confruntarea directă cu probleme practice, sociale, personale sau de cercetare, iar autoevaluarea este principala metodă de evaluare a progresului sau a succesului [apud 10, p. 17].

În acest context, dezvoltarea personală este determinată de realizarea metanoveii, nevoilor de dezvoltare, creștere profesională. Menținerea, motivarea pentru profesia didactică a devenit o necesitate primordială, iar implementarea nevoii de dezvoltare o tendință actuală ce ar oferi sens implicării cadrelor didactice în mod activ în procesul educațional, cât și schimbărilor ce intervin, cu mai puține riscuri. Iar perceperea și implementarea dezvoltării personale ca pe un beneficiu ce va oferi sens și semnificație, echilibru afectiv ce va ajuta cadrele didactice la *confruntările* ce intervin *în procesul schimbării*. Deci, dezvoltarea personală este direcționată de nevoia de dezvoltare, motivația internă.

La fel, formarea profesională a adulților acordă ajutor cadrului didactic pentru a se putea integra socio-profesional mai bine, a participa la dezvoltarea sa personală și a colectivității din punct de vedere socio-economic și cultural.

Prin urmare, profesia didactică este prin excelență sa una care are un continuu *proces de învățare*, de *autoinstruire*, de autodezvoltare. Iar autoperfecționarea se realizează continuu prin receptarea promptă a oricărui gen de informare relevantă pentru domeniul de activitate.

De aceea, în învățământ *nevoia de informare* și documentare este *constant* acută pentru profesori, care au *obligație* profesională să se mențină mereu în actualitate științifică, pedagogică, culturală anumit proces de re/conformare a spiritului la dezvoltarea generală și profesională, de dimensionare a activității educaționale, obiectivele educaționale, obiectivele individuale, formarea intelectuală a persoanei și formarea ei spirituală [9, p.105].

Pentru a identifica și viziunile cadrelor didactice cu privire la necesitatea promovării dezvoltării personale, în anul 2017-2018 am efectuat o cercetare cu cadrele didactice în cadrul cursurilor de formare continuă.

Scopul cercetării constă în determinarea opiniei cadrelor didactice cu privire la necesitatea dezvoltării personale pentru profesia didactică.

Obiectivele cercetării:

- identificarea caracteristicilor grupurilor de cercetare;
- sistematizarea opiniei cadrelor didactice privind necesitatea dezvoltării personale;
- clasificarea nevoilor/trebuințelor personale de dezvoltare;
- structurarea conținutului programului formativ conform așteptărilor cadrelor didactice.

Eșantionul implicat în cercetare este format din **198** de cadre didactice:

Grupul A – 48 cadre didactice din învățământul general cu funcție de conducere;

Grupul B – 53 cadre didactice din învățământul general;

Grupul C – 47 cadre didactice din învățământul profesional tehnic;

Grupul D – 50 personal științifico-didactic din învățământul superior.

Instrumentul utilizat în cercetare a fost Chestionarul „Dezvoltarea personală a cadrului didactic”, elaborat în urma sintezei premiselor teoretice, precum, și ținând cont de opiniile respondenților privind dezvoltarea personală. Astfel, prin **metoda focus – grup** am colectat idei, am determinat motivațiile personale ale cadrelor didactice, considerați experți în validarea chestionarului. Chestionarul pentru cadre-

le didactice cuprinde 9 itemi: itemii 1 – 4 au urmărit scopul de identificare a datelor generale personale și profesionale; itemii 5, 6, 7, 8 au sistematizat păreri și motivații personale ale respondenților privind necesitatea dezvoltării personale; itemul 9 – a determinat intensitatea eforturilor respondenților privind parcurgerea unui program de dezvoltare personală.

În acest context, propunem unele date generalizate ale analizei statistice a Chestionarului pe eșantionul *cadre didactice*.

Itemul 5 al Chestionarului sistematizează ideile cadrelor didactice cu privire la dezvoltarea personală. Variantele de răspuns alese de respondenți le-am repartizat după anumite criterii, ideile selectate fiind reflectate sintetizat în figura 1.

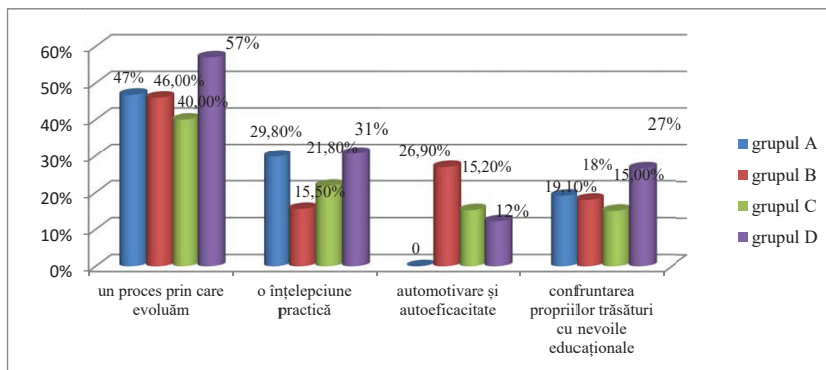


Fig. 1. Dezvoltarea personală în opinia cadrelor didactice.

Comparând frecvența răspunsurilor alese de subiecții eșantionului cadre didactice, prezentată în Figura 1., identificăm cote maxime pentru descrierea: un proces prin care însușim abilități pentru creștere, evoluție cu – 57,10% alegeri pentru grupul D, cadrele universitare; 46,80% alegeri la grupul A, 46% la grupul C și cu 40% alegeri pentru grupul B.

Constatăm și alegeri destul de elocvente pentru ideea dezvoltarea personală ca o înțelepciune practică – 30,60% pentru grupul D, 29,80% alegeri pentru grupul A, 21,80%, pentru cei din grupul C și 15,50% alegeri pentru cei din grupul B.

Descrierea dezvoltării personale ca autocunoaștere, automotivare și autoeficacitate este aleasă de 36,20% responde-

niți din grupul A, 26, 90% alegeri pentru grupul B, 15,20% alegeri pentru cei din învățământul profesional tehnic, grupul C.

Împărtășesc ideea că dezvoltarea personală este un proces de analiză și confruntarea propriilor trăsături cu nevoile procesului educațional – 26,50% respon-

denți din grupul D, 19, 20% de alegeri din grupul A, 18% din grupul B și 15% din grupul C.

În cele din urmă, *itemul 6* precizează care sunt nevoile/trebuințele cadrelor didactice privind realizarea dezvoltării personale, pe care le prezentăm în Figura 2.

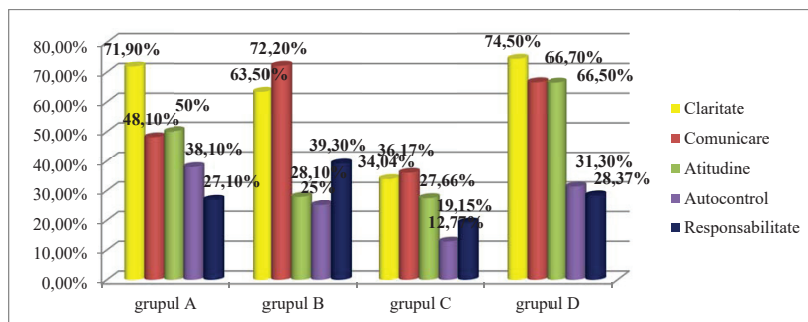


Fig. 2. Nevoile/trebuințele dezvoltării personale ale cadrelor didactice.

Observăm, că cadrele didactice aleg variabila dominantă ale nevoilor dezvoltării personale criteriul claritate, înțelegere, aplicabilitatea conținuturilor legate de dezvoltarea personală, pe care l-am identificat la 74,50% din cadrele didactice grupului D, după care urmează cadrele didactice din grupul A – 71,90%, apoi cadrele didactice din grupul B cu 63,50% și cele cu 34,04% din grupul C.

Pe poziția următoare se plasează nevoia *comunicare eficientă cu persoana potrivită* menționată în 72,20% cazuri de cadre didactice din grupul B, 66,70% cadre didactice din grupul D, 48,10% alegeri din grupul A și 36,17% respondenți din grupul C.

După cum observăm din diagrama prezentată în Figura 2. *criteriul atitudine pozitivă față de sine și ceilalți* a acumulat 65,5% alegeri pentru cadrele didactice din grupul D, 50% alegeri pentru cadrele

didactice din grupul A, 28% – în grupul B și 27,66% pentru cele din grupul C. *Responsabilitatea personală* constituie nevoia de dezvoltare pentru 39% cadre didactice din grupul B, 28,37% din grupul D, 27,8% din grupul A și 19,5% din grupul C.

Automotivarea și autocontrolul au fost menționate de 38,10% cadre didactice din grupul A, 31,30% de respondenți din grupul D, 25% din grupul B și 12,77% cadre didactice din grupul C.

Prin urmare, nevoile/trebuințele dezvoltării personale ale cadrelor didactice le putem ierarhiza în felul următor: 1 – Claritate, înțelegerea, aplicarea conținuturilor privind dezvoltarea personală; pe poziția 2 – Comunicare eficientă cu persoana potrivită; pe a 3-a poziție – Atitudine pozitivă față de sine și ceilalți; Responsabilitatea personală și Automotivarea și Autocontrolul sunt celelalte două poziții.

În acest context, menționăm importanța sistematizării nevoilor/trebuințelor dezvoltării personale ale cadrelor didactice, identificate în studiul experimental prin chestionarul *Dezvoltarea personală*

a cadrului didactic. Forma piramidală a nevoilor/trebuințelor dezvoltării personale – prezentată în Figura 3. – determină o ierarhie a acestora, în funcție de alegerile cadrelor didactice.

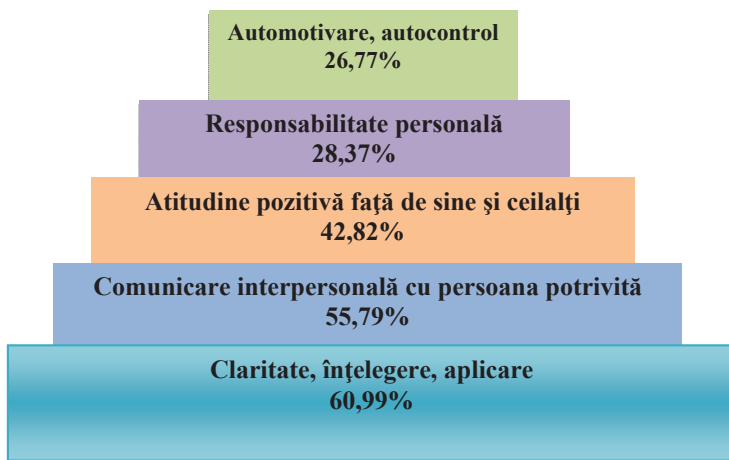


Fig. 3. Ierarhia nevoilor/trebuințelor dezvoltării personale ale cadrelor didactice.

Această ierarhie are la bază claritate, înțelegere și aplicare, deoarece considerăm că baza formată din aceste elemente va oferi suport informativ și acțional pentru celelalte structuri. Comunicările interpersonale vor crea premise pentru relaționări eficiente prin atitudine pozitivă față de sine și ceilalți, iar responsabilitatea personală va fi coordonată conștientă pentru automotivare și autocontrol. Această sistematizare a nevoilor/trebuințelor reprezintă, de fapt, generalizat traiectoria dezvoltării personale a cadrelor didactice.

Prin urmare, sondajul de opinii ale cadrelor didactice a fost o modalitate activă și rapidă de acumulare a informației, deoarece esența întrebărilor a atenționat respondenții asupra problemelor legate de

propria dezvoltare, chestionarul realizat a servit drept instrument descriptiv prin care am obținut informații cu privire la conceptul dezvoltarea personală și la necesitatea realizării dezvoltării personale.

Astfel, formarea continuă a cadrelor didactice actualmente este văzută ca dezvoltarea de competențe profesionale de pe piața globală și nu mai este percepută ca o alegere voluntară pentru dezvoltarea personală, făcând să evalueze atitudinile și comportamentele în dublă perspectivă: a dezvoltării integrale a persoanei și a unei participări la dezvoltarea socioeconomică și culturală, echilibrată și independentă.

Deci, educația pedagogică modernă actualizează în prezent cele mai *integrative* modalități de dezvoltare a omului,

creând astfel oportunități pentru autoperfecționare. Astăzi avem nevoie de cadre didactice mobile, constructive, morale capabile pentru colaborare, responsabile pentru viitorul discipolilor săi.

Profesorul contemporan inclus într-un proces de formare continuă este în primul rând, conștient de identitatea sa, angajată într-o serie de confruntări în procesul de promovare profesională, în al doilea rând, el primește substanța unui anumit învățământ, în schimb oferă calitatea de a fi om, de ființă umană angajată într-o multitudine de relații și situații [1, p.55].

Raportarea continuă a procesului de dezvoltare personală la diverse niveluri de manifestare a trăsăturilor validate ca factori interni ai competenței cadrului didactic reprezintă o cale eficientă de dezvoltare personală, o traiectorie individuală, o schemă atitudinală complexă, specific personală. Prin urmare, cadrele didactice vor prelua și interioriza din societate roluri, experiențe, atitudini, transformându-le în proprii.

Personalitatea cadrului didactic reprezintă o structură deschisă de trăsături compensatorii, care permit confruntarea continuă a condițiilor interne cu invariații externe, se dezvoltă ca o individualitate, unică și originală, asigurând premise favorizante pentru o competență didactică cu adevărat personală, în cadrul căreia planul normativ al profesiei se intersectează cu planul emergent al persoanei, menționa S. Marcus [4].

Deoarece profesia didactică, prin excelența sa, presupune permanentă dezvoltare, astfel încât aceasta să poată oferi

celui pe care îl învață o perspectivă comprehensivă asupra domeniului pe care îl predă. În acest context, cadrul didactic se angajează într-un proces de formare continuă care îi va dezvolta cariera. De aceea, pe perioada carierei unul din cele mai importante aspecte este menținerea motivației în cariera didactică, iar dezvoltarea personală va crea condiții facilitatoare pentru aceasta.

Bibliografia recomandată:

1. CALLO T. O pedagogie a investigației. Teorie și practică. Chișinău: CEP/USM, 2007.

2. CALUSCHI M. Procesul formativ de formare personală în viitorul extrem. În: Psihologie, 2011. nr.3, p.69-74.

3. JUNG C. Psihologia individuală și socială. În: Antologia Puterea sufletului vol.3, București: Editura Anima, 1994.

4. MARCUS C.(coord.) Competența didactică. București: Editura ALL Educațional, 1999.

5. MASLOW Ab. Motivația și personalitate. București: Editura Trei 2013.

6. MÂNZAT I., TĂNASE-MÂNZAT M. Începe renașterea spirituală. În vol. Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță. Iași: Editura Spiru Haret, 2011, p.11-13.

7. MICLE M. Motivație – modele clasice și interogative. În: Revista de Psihologie/Serie nouă. Tomul 54, 2008, nr.1-2, p. 67-78.

8. MITROFAN I. Psihoterapie (repereteoretice, metodologice și aplicative). București: Editura SPER, 2008.

9. PALOȘ R., SAVA S., UNGUREA-

NU D. (coord.) Educația adulților: baze teoretice și repere practice. Iași: Editura Polirom, 2007.

10. TRĂȘCĂ I. Ghid metodologic pentru formatori. 2015. p.17-30.

11. YALOM I., Leszez M. Tratat de psihoterapie de grup – teorie și practică. București: Editura Trei, 2013.

12. ZLATE M. Eul și personalitatea. București: Editura Trei, 2002.

13. ROGERS C-A teory of therapy, personality and interpersonal relation slip, as developed in client – centered framework/Psychology: A Study of a Science, vol.3, 1995.

14. ROGERS C-A teory of therapy, personality and interpersonal relation slip, as developed in client – centered framework/Psychology: A Study of a Science, vol.3 1989, p.149-180.

Primit la redacție 23.06.2019

**RELAȚIA DINTRE DEZVOLTAREA PERSONALĂ ȘI STAREA DE BINE A
CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR****THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONAL DEVELOPMENT AND
WELL-BEING AMONG TEACHERS WORKING IN PRE-UNIVERSITY
EDUCATION****Viorel ROBU**

dr., lector universitar, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău

Magda TUFEANU

dr., lector universitar, Universitatea „Petre Andrei” din Iași

CZU: 159.923.2:37.011.31

Cuvinte-cheie: dezvoltare personală; stare de bine în domeniul funcționării psihologice; stare de bine subiectivă; cadre didactice care activează în învățământul preuniversitar; studiu corelațional

Rezumat

Conceptul referitor la dezvoltarea personală atrage o atenție tot mai mare atât din partea cercetătorilor, cât și a profesioniștilor din domenii, precum consilierea psihologică, psihoterapie sau planificarea și dezvoltarea carierei profesionale. Prezentul articol sumarizează background-ul metodologic și principalele rezultate ale unui studiu corelațional realizat într-un eșantion de 56 de cadre didactice din învățământul preuniversitar. Scopul investigației a constat în explorarea relației dintre dimensiunile dezvoltării personale și indicatorii stării de bine psihologice și subiective. Sunt discutate implicațiile practice pe care constatările studiului le au în raport cu obiectivul creșterii calității personalului didactic din învățământul preuniversitar românesc.

Keywords: personal development; psychological well-being; subjective well-being; pre-university education teaching staff; correlational study

Summary

The concept of personal development draws an increasing attention to both researchers and professionals in fields such as psychological counseling, psychotherapy or professional career planning and development. This article summarizes the methodological background and the main results of a correlational study carried out in a sample of 56 teachers working in pre-university education. The purpose of the investigation was to explore the relationship between the dimensions of personal development and the indicators of psychological and subjective well-being. The practical implications of the findings of the study are related to the objective of increasing the quality of the teaching staff in the Romanian pre-university education.

Introducere

Constructele cheie pe care le abordează prezentul articol (și anume orientarea spre creșterea personală, conștientizarea semnificației proprii existențe de către individul uman, orientarea spre spiritualitate, starea de bine subiectivă, starea de bine în planul funcționării psihologice ș.a.) reprezintă preocupări ale specialiștilor care promovează perspectiva pozitivă în domeniul psihologiei, potrivit căreia ființa umană deține potențialul pentru a se dezvolta, a crește în plan spiritual și a fi fericită pe tot parcursul vieții. *Starea de bine subiectivă* și cea *psihologică* reprezintă expresii ale echilibrului și ale desfășurării în condiții optime a procesului dezvoltării, în contextul căruia caracteristicile individuale (de exemplu: predispozițiile personalității sau competențele dobândite de-a lungul vieții) și factorii de mediu (de exemplu: *status*-ul socio-economic, familia, relațiile sociale și cariera profesională) joacă un rol foarte important [10, 17]. Variabilele care contribuie la starea de bine subiectivă și în planul funcționării psihologice constituie obiectul de interes al cercetătorilor din întreaga lume. Autorii accentuează importanța identificării și a gestionării factorilor protectivi și a celor de risc în raport cu dezvoltarea echilibrată a indivizilor umani și cu provocările pe care aceasta le implică, în contextul societății contemporane care este animată de numeroase schimbări macro-structurale și de competitivitate. În această direcție, conceptul referitor la *dezvoltarea personală* a început să atragă atenția atât cercetătorilor, cât și profesioniștilor din domeniul consilierii psihologice, din cel al psihoterapiei și din cel al planificării și dezvoltării carierei profesionale.

Formarea continuă a cadrelor didactice înglobează o realitate vastă. Obiecti-

vele care ghidează activitățile de formare continuă pot fi grupate pe trei axe: dezvoltarea personală, dezvoltarea în raport cu nevoile organizațiilor școlare și ale sistemului educațional, respectiv dezvoltarea profesională [1]. În prezentul articol, ne-am concentrat atenția asupra dezvoltării personale. Alături de orientarea spre îmbogățirea permanentă a cunoașterii și de managementul optim al carierei, această dezvoltarea personală este esențială pentru adaptarea cadrelor didactice la solicitările societății postmoderne și postindustriale și la provocările secolului al XXI-lea. În acest context, dezvoltarea personală completează eforturile pe care dascălii le depun pentru perfecționarea și extinderea carierei didactice, înzestrându-i pe aceștia cu o serie de competențe transversale care sunt absolut necesare pentru a se adapta la solicitările societății contemporane [6].

Profesia didactică este una dintre cele mai complexe. În calitatea sa de agent al schimbării prin intervențiile educative, cadrul didactic joacă un rol cheie în obiectivarea în performanțe a misiunii și a direcțiilor prevăzute în documentele cadru pe care este fundamentat un sistem de învățământ. Dar, pentru ca un învățător sau profesor să participe în mod activ și să aibă o contribuție reală și consistentă la eforturile educative sistematice și la construirea unor generații de tineri abilitate, este necesar să dețină un set de resurse personale și profesionale (cunoștințe, abilități, deprinderi, priceperi, atitudini, motivații, comportamente) care se formează în traseul dezvoltării de-a lungul vieții.

Coordonate ale dezvoltării personale

Dezvoltarea personală este un proces complex și continuu prin care indivizii umani urmăresc să-și îmbunătățească performanțele individuale în domeniul

cognitiv, emoțional, social și profesional, prin clarificarea și iluminarea mentală, dezvoltarea abilităților și a competențelor emoționale și sociale, precum și prin stabilirea unor direcții mai clare spre care să se îndrepte în viața personală și în cea profesională [3]. Acțiunile, activitățile și experiențele orientate spre dezvoltarea (creșterea) personală urmăresc descoperirea și cultivarea aptitudinilor, abilităților și a talentelor de care dispunem, îmbogățirea cunoștințelor despre propria noastră persoană, reducerea riscurilor derapajelor de la traseul normal al dezvoltării, accesarea resurselor interne și externe în vederea realizării propriilor noastre proiecte, îmbunătățirea calității vieții, materializarea aspirațiilor, proiectelor și a viselor personale, accesarea unor experiențe de viață (culturale și sociale) satisfăcătoare, obținerea și menținerea stării de bine și alte domenii. Evoluția personală ne permite să trăim într-un mod plener, autentic și satisfăcător, în acord cu potențialul de care dispunem și cu resursele pe care ni le oferă mediul în care trăim și traseul vieții.

Acest proces implică inițierea deliberată a unor schimbări în viața personală și în mediile în care are loc dezvoltarea și are loc numai prin dorința (motivația internă), efortul și participarea activă (acțiunea independentă) a individului uman [16].

Relația dintre dezvoltarea personală și cea profesională

Profilul personalității, competențele și resursele solicitate unui cadru didactic acoperă o plajă foarte variată și derivă atât din natura complexității actului educativ, cât și a profesiei didactice. Aptitudinile, abilitățile și competențele pentru activitatea didactică, respectiv profilul care contribuie la tactul pedagogic au fost analizate în numeroase lucrări, dintre care unele

sunt de referință în domeniul educației [4, 5, 6]. Profilul competențelor cadrului didactic capabil să răspundă noilor exigențe pe care le promovează sistemelor de educație actuale (dintre care unele, de exemplu, cele din Țările Nordice, sunt puternic ancorate în politica orientată spre a răspunde nevoilor de dezvoltare ale societății postindustriale) include [1]:

- a) *competențe profesionale* – cognitive și funcțional-acționale;
- b) *competențe complementare* – digitale, lingvistice, de consiliere;
- c) *competențe transversale* – de rol, dezvoltare personală și profesională;
- d) *competențe de conducere, îndrumare și control*;
- e) *competențe dobândite prin programe de conversie profesională*.

În ultimii ani, tot mai mulți specialiști din domeniile pedagogiei, psihologiei educației și managementului educațional, accentuează asupra importanței pe care competențele pentru dezvoltarea personală o au în creșterea calității activității educative pe care cadrele didactice o desfășoară [1, 2]. Potrivit A. Bolboceanu și V. Vrabii, „Societatea modernă – cu tendința firească spre cunoaștere și schimbare – solicită cadrelor didactice o nouă dinamică în procesul de adaptare la condițiile prezente și cerințele actuale necesare pentru a se realiza pe plan personal și profesional. Dezvoltarea personală și profesională a cadrelor didactice este necesară pentru formarea abilităților de utilizare a strategiilor de învățare pe tot parcursul vieții, menținerii motivaționale în profesie. În acest context, documentele de politici educaționale direcționează continuu oportunități pentru dezvoltarea competențelor personale și profesionale ale cadrelor didactice.” [2, p. 5].

Beneficii ale eforturilor orientate spre dezvoltarea personală

Începând cu anii 1980, investigațiile de natură conceptuală și studiile empirice care s-au preocupat de starea de bine s-au diversificat și au conturat două direcții majore interrelaționate [8, 11, 17-20]:

a) *perspectiva hedonică* care este interesată de modul în care indivizii umani caută și trăiesc plăcerea și fericirea;

b) *perspectiva eudaimonică* care își concentrează atenția pe activarea și valorificarea potențialului uman, în vederea creșterii individuale și a dezvoltării personale de-a lungul vieții.

Integrând perspectiva hedonică care accentuează asupra rolului pe care satisfacția, emoțiile pozitive și sentimentul de fericire îl au în funcționarea individului uman, autorii care s-au preocupat de investigarea stării de bine subiective au identificat două aspecte relevante, și anume [8, 17]:

a) *evaluările pe care o persoană le realizează cu privire la emoțiile și sentimentele pe care le trăiește* (de exemplu, impresia că este fericită sau balanța dintre stările afective pozitive și cele negative);

b) *percepția și satisfacția pe care o persoană le are referitor la propria sa viață* privită în totalitatea aspectelor ei (abordare globală) sau din punctul de vedere al anumitor domenii (abordare multidimensională).

Starea de bine a unei persoane este considerată subiectivă, deoarece aceasta evaluează într-un mod general măsura în care se simte mulțumită și fericită și conferă propriei sale vieți un sens în acord cu experiențele pe care le trăiește, condițiile de care beneficiază și oportunitățile de creștere și dezvoltare pe care le accesează [10].

Pe de altă parte, dimensiunea eudaimonică se referă la dezvoltarea umană din

perspectiva unui set amplu și divers de trebuințe și nu este întotdeauna congruentă cu fericirea sau satisfacția. Perspectiva eudaimonică pune accent pe dezvoltarea calităților și a virtuților individului uman și poate fi apropiată de concepte, precum [18]: *realizarea de sine* (autoactualizarea) – A. H. Maslow, *maturitatea psihologică* – G. W. Allport, *funcționarea totală a unei persoane* (C. Rogers), *individuație* sau *devenirea propriului Sine* (C. G. Jung), *dezvoltarea personală* (E. Erickson), *sănătatea mintală* (M. Jahoda) sau *dorința de a reuși* (V. E. Frankl). Perspectiva eudaimonică asupra stării de bine evidențiază importanța și beneficiile dezvoltării personale a individului uman, a stabilirii și cultivării relațiilor interpersonale pozitive, precum și a angajamentului continuu în realizarea unor scopuri valorizate social și cultural [17]. Un concept central al modelelor eudaimonice asupra stării de bine este reprezentat de *funcționarea pozitivă și plenară (integrală) a individului uman*, care include starea de bine în plan psihologic și starea de bine în planul relațiilor sociale. Aceasta se asociază cu anumite experiențe subiective pe care individul uman le trăiește atunci când dobândește autonomia totală, își atinge obiectivele pe care și le stabilește, controlează într-un mod eficient mediul în care trăiește și evenimentele care au loc în viața sa, își descoperă și valorifică potențialul unic de care dispune, realizează lucruri merituose și se îndreaptă spre realizarea de sine [11].

Pornind de la modelele teoretice cu privire la modul în care o persoană poate funcționa pozitiv și eficient, precum și de la contribuțiile promotorilor psihologiei umaniste, C. D. Ryff a propus un model multidimensional al stării de bine în plan psihologic, care include [18]:

a) *acceptarea de sine* – atitudinea pozi-

tivă pe care o persoană o are în legătură cu toate aspectele personale și propriul trecut;

b) *relațiile pozitive cu ceilalți* – abilitatea persoanei de a cultiva relații bazate pe căldura, încredere și intimitate, precum și preocuparea față de nevoile celorlalți și capacitatea de cooperare;

c) *autonomia personală* – independentă în propriile decizii și acțiuni și autodeterminarea;

d) *controlul asupra mediului în care are loc dezvoltarea* – abilitatea de a manageria sarcinile cotidiene, de a beneficia de oportunități și de a alege sau crea contextele care vor facilita îndeplinirea nevoilor personale;

e) *scopul vieții* – scopurile și obiectivele pe care persoana și le stabilește, la care se adăugă convingerile că viața are o direcție clară spre care se îndreaptă;

f) *dezvoltarea/creșterea persoană* – utilizarea continuă a abilităților, talentelor și a oportunităților, în vederea realizării propriului potențial și dezvoltării personale, la care se adăugă deschiderea către noi experiențe și către identificarea provocărilor.

După părerea noastră, orientarea cadrelor didactice spre dezvoltarea personală continuă, pe lângă dezideratul perfecționării profesionale, contribuie la:

a) reducerea vulnerabilităților individuale, cum ar fi problemele de sănătate, stresul cronic sau epuizarea profesională (care pot interfera negativ cu prestația profesională în domeniul educației), creșterea calității vieții și achiziționarea stării de bine;

b) prin gestionarea domeniilor la care ne-am referit în punctul anterior, asigurarea tuturor condițiilor pentru optimizarea actului didactic, îmbunătățirea performanței în domeniul educației și stabilitatea în activitatea profesională.

Scopul, variabilele și ipotezele prezentului studiu

În ultimii ani, în literatura internațională, interesul pentru factorii (printre care se numără și diverse dimensiuni ale dezvoltării personale) care contribuie la starea de bine în rândul cadrelor didactice și pentru impactul pe care acest aspect al funcționării îl are asupra calității investițiilor pe care dascălii le fac în cariera didactică a început să sporească [12, 13, 15, 22]. În România, acest teren de cercetare nu a suscitat, încă, interesul cuvenit. Studiul pe care l-am realizat răspunde acestei nevoi. Ne-am propus *investigarea relațiilor dintre dimensiunile dezvoltării personale și indicatorii stării de bine în rândul cadrelor didactice care activează în învățământul primar și gimnazial*.

Colectarea datelor din populația de cadre didactice din învățământul preuniversitar a fost realizată utilizându-se metoda anchetei pe bază de chestionare completate de către respondenți. Studiul s-a bazat pe un *design* corelațional. *Variabilele urmărite* au inclus:

- caracteristici socio-demografice;
- variabile referitoare la status-ul profesional și ocupațional al cadrelor didactice;
- percepția pe care cadrele didactice o aveau cu privire la propria lor stare generală a sănătății;
- orientarea participanților la studiu spre creșterea personală (angajamentul intenționat și activ al unui cadru didactic în propria sa dezvoltare, în vederea îmbogățirii resurselor individuale și gestionării schimbărilor necesare pentru optimizarea funcționării și a vieții personale);
- orientarea spre spiritualitate ca stil de viață (acest domeniu de variabile a inclus importanța acordată credințelor spirituale, implicarea în practici spirituale, respectiv afirmarea propriilor nevoi în materie de

spiritualitate);

- percepția pe care cadrele didactice o aveau cu privire la semnificația propriei lor vieți (acest domeniu a fost operaționalizat prin două variabile, și anume sentimentul că propria lor viață este plină de importanță și are un scop și un sens clar, respectiv eforturile orientate spre căutarea semnificației și a sensului propriei lor vieți);

- indicatorii stării de bine în planul funcționării psihologice – sentimentul autonomiei personale, sentimentul controlului asupra situațiilor de viață, propriilor responsabilități de zi cu zi și asupra mediului de viață, sentimentul utilizării întregului potențial în vederea creșterii personale, relațiile pozitive cu ceilalți, sentimentul că propria existență are o semnificație, un scop și o direcție clară, respectiv acceptarea de sine;

- indicatorii stării de bine subiective – satisfacția pe care cadrele didactice o aveau față de propria lor viață privită în totalitatea aspectelor ei, respectiv dispozițiile afective negative.

Delimitarea universului variabilelor de interes pentru studiul nostru, alegerea instrumentelor pentru colectarea datelor din teren și prelucrările statistice au fost realizate avându-se în vedere următoarele ipoteze de lucru:

1) în rândul cadrelor didactice, nivelurile ridicate ale indicatorilor stării de bine psihologice corelează pozitiv cu percepția că au o stare generală bună a sănătății fizice, orientarea spre creșterea personală, sentimentul că propria lor viață este plină de semnificație și sens, importanța ridicată pe care o acordă credințelor spirituale, implicarea în practici spirituale, respectiv afirmarea propriilor lor nevoi spirituale.

2) în rândul cadrelor didactice, ni-

velurile ridicate ale indicatorilor stării de bine în domeniul funcționării psihologice corelează negativ cu eforturile orientate spre căutarea semnificației și a sensului propriei lor vieți.

3) în rândul cadrelor didactice, nivelul ridicat al satisfacției față de viață corelează pozitiv cu percepția că au o stare generală bună a sănătății fizice, orientarea spre creșterea personală, sentimentul că propria lor viață este plină de semnificație și sens, importanța ridicată pe care o acordă credințelor spirituale, implicarea în practici spirituale și afirmarea propriilor lor nevoi spirituale.

4) în rândul cadrelor didactice, nivelul ridicat al satisfacției față de viață corelează negativ cu eforturile orientate spre căutarea semnificației și a sensului propriei lor vieți.

5) în rândul cadrelor didactice, tendința de a trăi stări afective negative corelează negativ cu percepția că au o stare generală bună a sănătății fizice, orientarea spre creșterea personală, sentimentul că propria lor viață este plină de semnificație și sens, importanța ridicată pe care o acordă credințelor spirituale, implicarea în practici spirituale, respectiv afirmarea propriilor lor nevoi spirituale.

Metodologie.

Datele brute au provenit din prelucrarea a **56 de protocoale** cu răspunsuri eligibile. Acestea au fost furnizate de către **7** învățători, **30** de profesori pentru învățământul primar, respectiv **19** profesori care activau în învățământul gimnazial. Cadrele didactice au fost recrutate din **14 școli primare/gimnaziale și un colegiu național** din mediul urban ($n = 4$) și rural ($n = 10$) din Județul Bacău (România). În momentul colectării datelor, vechimea totală pe care participanții o aveau în activitatea di-

dactică era cuprinsă între 0.41 și 33 de ani ($m = 16.91$; $s = 9.98$). Vârstele participanților (50 femei și 6 bărbați) erau cuprinse între 18 și 54 de ani ($m = 41.46$; $s = 8.52$).

Distribuția în funcție de nivelul educației pentru participanții care activau pe posturi didactice în învățământul primar s-a prezentat, după cum urmează: școală normală/liceu pedagogic – 4; școală postliceală pedagogică – 2; colegiu universitar de institutori-educatori-învățători – 2; studii de licență (programul *Pedagogia Învățământului Primar și Preșcolar/PIPP*) – 14; facultate și colegiu universitar de institutori-educatori-învățători – 4; facultate și programul PIPP – 5; master în domeniul științelor educației sau într-un alt domeniu – 6. Pentru profesorii care activau în învățământul gimnazial, distribuția în funcție de ultimele studii pe care le absolviseră s-a prezentat, după cum urmează: studii universitare de bază (diplomă de licență) – 13; master – 5; cu studii postuniversitare avansate - doctorat în pedagogie (*istorie*) – 1. Profesorii de gimnaziu absolviseră următoarele programe de studii de licență: educație fizică și sport, engleză-română, franceză-română, geografie, inginerie, istorie-filosofie, matematică, română-franceză, psihologie, respectiv teologie romano-catolică. Pentru profesorii care absolviseră un program de studii de master, specializările au fost: limba franceză-practici de comunicare, management educațional, management organizațional și resurse umane, matematica didactică, performanță sportivă.

Rezultate. Cei mai mulți dintre participanți – 84,7% s-au declarat destul de mulțumiți sau foarte mulțumiți de munca pe care o prestau pe postul de cadru didactic și numai 15,3% au indicat că nu sunt satisfăcuți.

Pentru itemul care le-a solicitat să

aprecieze starea generală de sănătate fizică pe care credeau că o aveau în momentul chestionării doar șase dintre participanți au obținut **scorul 5** apreciat propria lor stare de sănătate fizică ca fiind **mediocră**. Restul dintre participanți au apreciat propria lor stare de sănătate fizică ca fiind **destul de bună** (scor = 6/7), **bună** (scor = 8), **foarte bună** (scor = 9) sau **excelentă** (scor = 10).

Primul dintre cele șapte chestionare pe care participanții la studiu le-au completat a inclus 14 itemi care au urmărit caracteristici socio-demografice, informații privitoare la *status*-ul profesional și ocupațional, nivelul satisfacției față de munca didactică privită în totalitatea aspectelor ei, respectiv percepția cu privire la *status*-ul general al sănătății fizice (participanții la studiu au utilizat o scală cu 11 trepte distribuite de la 0 – *foarte proastă* la 10 – *excelentă*).

În vederea măsurării dispoziției afective negative (dimensiunea emoțională a stării de bine subiective), participanții la studiu au completat versiunea în limba română ($n = 5$ itemi) pentru *Mental Health Index-5/MHI-5* [7]. Un scor ridicat a fost interpretat ca indicând un nivel scăzut al stării de bine în planul funcționării afective. Pentru prezentul eșantion de cadre didactice din învățământul preuniversitar, valoarea consistenței interne (evaluată prin calcularea coeficientului α propus de J. L. Cronbach) a fost egală cu 0.69 și a indicat un nivel satisfăcător al fidelității.

Indicatorii stării de bine în planul funcționării psihologice au fost operaționalizați cu versiunea în limba română ($n = 42$ itemi) pentru *Ryff's Scales of Psychological Well-Being/SPWB* [19, 20]. Pentru fiecare dintre cele șase subscale, scorul ridicat a fost interpretat ca semnificând un nivel ridicat al indicato-

rului stării de bine în planul funcționării psihologice, pe care subscala respectivă l-a operaționalizat. În prezentul studiu, valorile consistenței interne au fost: autonomia personală – 0.63, controlul asupra situațiilor de viață, responsabilităților personale și asupra mediului de viață – 0.67, dezvoltarea personală – 0.81, relațiile pozitive cu ceilalți – 0.70, existența unui scop clar al vieții – 0.72, acceptarea de sine – 0.65. Estimarea nivelului global al satisfacției față de viață a fost realizată prin administrarea versiunii în limba română ($n = 5$ itemi) pentru *Satisfaction With Life Scale/SWLS* [9]. Un scor ridicat semnifică un nivel ridicat al satisfacției față de viață, atunci când acest domeniu este evaluat global. Pentru eșantionul de cadre didactice care au participat la studiul nostru, valoarea coeficientului α a fost egală cu 0.90. În prezentul studiu, orientarea participanților spre domeniul spiritual (crența în importanța pe care spiritualitatea o are în viața unei persoane, implicarea în practici spirituale și afirmarea nevoilor spirituale) a fost măsurată cu versiunea în limba română ($n = 18$ itemi) pentru *Spirituality Questionnaire/SQ* [14]. Scorurile ridicate pentru cele trei scale ale instrumentului au semnatificat orientarea participanților către a considera spiritualitatea ca fiind importantă pentru viața și creșterea personală a unui individ, implicarea în diverse practici spirituale (de exemplu: relaxarea, meditația sau lectura cărților despre spiritualitate), respectiv afirmarea și promovarea nevoilor spirituale (de exemplu: a găsi răspunsul la misterele vieții, dobândirea păcii interioare sau identificarea scopurilor și a semnificațiilor vieții). Valorile consistenței interne au fost bune: importanța acordată credințelor spirituale – 0.88, implicarea în practici spirituale – 0.84, afirmarea nevoi-

lor spirituale – 0.82.

În vederea evaluării orientării spre creșterea personală (motivației), a fost administrată versiunea tradusă în limba română ($n = 9$ itemi) a scalei dezvoltată de către C. Robitschek [16] – *Personal Growth Initiative Scale/PGIS*. Scorul ridicat indică eforturile respondentului orientate spre creșterea personală. În prezentul studiu, consistența internă a fost foarte bună ($\alpha = 0.88$). Fațetele percepției pe care participanții la studiu o aveau în legătură cu semnificația propriei lor vieți au fost evaluate utilizându-se versiunea în limba română ($n = 10$ itemi) pentru *Meaning in Life Questionnaire/MLQ* [21]. Scorurile ridicate pentru cele două scale indică sentimentul unei persoane că propria sa viață are semnificație și este plină de sens, respectiv orientarea spre căutarea semnificației propriei vieți. În prezentul studiu, valorile consistenței interne pentru cele două scale au fost egale cu 0.76, respectiv 0.79.

În urma analizei valorilor mediilor pentru distribuțiile scorurilor pe care participanții la prezentul studiu le-au obținut, s-au constatat următoarele tendințe: a) tendința respondenților de a obține un scor scăzut ($m = 6.25$; $s = 2.50$) pentru dispoziția afectivă negativă; acest rezultat poate fi explicat prin natura non-clinică a eșantionului de cadre didactice care au fost chestionate în ceea ce privește dimensiunile dezvoltării personale și cele ale stării de bine; b) tendința cadrelor didactice care au participat la studiu de a obține scoruri moderate pentru următoarele dimensiuni: orientarea spre căutarea semnificației și a sensului propriei lor vieți ($m = 23.6$; $s = 6.14$), importanța pe care o acordau credințelor spirituale ($m = 3.03$; $s = 0.71$) și implicarea în practici spirituale ($m = 2.78$; $s = 0.62$), sentimentul autonomiei perso-

nale ($m = 29.39$; $s = 4.49$) și acceptarea de sine ($m = 31.8$; $s = 4.33$), respectiv satisfacția globală față de viață ($m = 23.92$; $s = 5.81$); c) tendința cadrelor didactice de a înregistra scoruri moderate spre ridicate pentru: orientarea spre creșterea personală ($m = 41.92$; $s = 5.88$), sentimentul că propria lor viață este plină de semnificație și sens ($m = 26.96$; $s = 4.87$), afirmarea propriilor lor nevoi spirituale ($m = 3.25$; $s = 0.42$), sentimentul că dețineau controlul asupra situațiilor de viață, responsabilităților pe care le aveau și asupra mediului de viață ($m = 33.39$; $s = 4.07$), sentimentul că își utilizau întregul potențial în vederea dezvoltării personale ($m = 33.05$; $s = 6.01$), respectiv satisfacția față de relațiile pozitive pe care le aveau cu alte persoane semnificative din propria lor rețea sociale ($m = 33.48$; $s = 3.55$).

Pentru verificarea ipotezelor de lucru, au fost calculate corelațiile liniare dintre indicatorii stării de bine și celelalte variabile care au fost urmărite în studiu. În total, au fost analizate 88 de corelații, dintre care 32 au fost semnificative din punct de vedere statistic ($p < 0.05$, $p < 0.01$ sau $p < 0.001$). Pentru indicatorii stării de bine în planul funcționării psihologice, valorile absolute ale corelațiilor au fost cuprinse între 0.01 și 0.75 ($n_{\text{corelații}} = 66$; $m_{\text{corelații}} = 0.26$; mediana $_{\text{corelații}} = 0.21$). Douăzeci și șapte dintre corelații au avut valori peste 0.30. Pentru indicatorii stării de bine subiective, valorile absolute ale corelațiilor s-au situat între 0.002 și 0.50 ($n_{\text{corelații}} = 22$; $m_{\text{corelații}} = 0.15$; mediana $_{\text{corelații}} = 0.13$). Patru dintre aceste corelații au avut valori peste 0.30.

În ansamblu, *pattern*-ul corelațiilor dintre indicatorii stării de bine în planul funcționării psihologice, pe de o parte, respectiv vârsta cadrelor didactice, vechimea în munca în domeniul educației,

percepția pe care o aveau cu privire la starea generală a sănătății fizice și dimensiunile dezvoltării personale, pe de alta a fost mult mai consistent decât *pattern*-ul corelațiilor pentru indicatorii stării de bine subiective. Dintre variabilele luate în calcul, percepția pe care dascălii o aveau cu privire la starea generală a propriei lor sănătăți fizice, orientarea spre creșterea personală și sentimentul că propria lor viață era plină de semnificație și avea un sens clar au prezentat cele mai consistente relații de asociere cu aproape toți indicatorii stării de bine.

Vechimea în munca didactică s-a asociat negativ și semnificativ statistic ($r = -0.35$; $p < 0.01$) doar cu scorul pentru acceptarea de sine (indicator al stării de bine psihologice). Comparativ cu dascălii care aveau mai multă vechime în munca pe postul curent, cei cu vechime mai scăzută au tins să raporteze un nivel mai ridicat al acceptării de sine. Un factor care ar putea explica acest rezultat este disponibilitatea dascălilor cu o experiență mai redusă în munca în domeniul educației de a conștientiza și de a analiza mai frecvent și mai realist propriile lor resurse și limite, respectiv de a fixa obiective și de a întreprinde acțiunile care sunt necesare, pentru a depăși în timp limitele personale. O altă corelație care ne-a atras atenția a fost cea dintre vârsta participanților la studiu și nivelul acceptării de sine ($r = -0.27$; $p < 0.05$). Această corelație poate fi explicată prin factorul la care ne-am referit. În plus, trebuie să ținem cont de faptul că, în toate studiile cantitative care sunt efectuate în rândul angajaților din diverse sectoare ocupaționale, vârsta și vechimea în munca sunt două variabile care corelează puternic între ele, deci împărtășesc o varianță comună semnificativă.

S-a mai remarcat faptul că scorul pen-

tru dispoziția afectivă negativă s-a asociat în direcția așteptată și semnificativ din punct de vedere statistic ($r = -0.35$; $p < 0.01$) doar cu percepția pe care cadrele didactice o aveau cu privire la propria lor stare generală a sănătății fizice. Dascălii care considerau că propria lor stare de sănătate fizică era mai proastă au manifestat tendința de a obține un scor mai ridicat pentru dispoziția afectivă negativă, deci pentru indicatorul emoțional al stării de bine subiective. Acest rezultat este firesc. Un alt rezultat care trebuie evidențiat privește corelațiile dintre scorurile pentru importanța pe care dascălii o acordau credințelor spirituale și implicarea în practici spirituale, respectiv indicatorii stării de bine în planul funcționării psihologice. Prima dintre dimensiunile orientării spre spiritualitate a prezentat o singură corelație pozitivă și semnificativă statistic ($r = 0.32$; $p < 0.05$), și anume cu sentimentul de control asupra situațiilor de viață, responsabilităților personale și asupra mediului de viață. Dascălii care considerau credințele spirituale ca fiind importante pentru propria lor existență au manifestat tendința de a raporta un nivel mai ridicat al controlului pe care îl dețineau asupra cursului propriei lor vieți și asupra mediului în care își duceau existența. Importanța acordată credințelor spirituale a mai evidențiat două corelații pozitive, și anume cu sentimentul autonomiei personale ($r = 0.25$; $p = 0.055$) și cel al dezvoltării personale ($r = 0.26$; $p = 0.049$), însă acestea au fost marginale în ceea ce privește semnificația statistică. Implicarea în practici spirituale a prezentat o singură corelație pozitivă și semnificativă statistic ($r = 0.35$; $p < 0.01$), și anume cu sentimentul autonomiei personale. Dascălii care se implicau mai frecvent în practici spirituale au tins să se evalueze ca trăindu-și viața în

acord cu propriile lor convingeri, valori, opțiuni și decizii. Scorul pentru dimensiunea referitoare la implicarea în practici spirituale a mai prezentat o corelație pozitivă ($r = 0.26$; $p = 0.050$) cu scorul pentru sentimentul de control asupra situațiilor de viață, responsabilităților personale și mediului de viață, însă această corelație s-a situat la limita semnificației statistice. Cea de-a treia dintre dimensiunile orientării spre spiritualitate, și anume **afirmarea propriilor trebuințe spirituale**, a prezentat un *pattern* ceva mai consistent al corelațiilor cu indicatorii stării de bine în planul funcționării psihologice.

În concluzie, datele corelaționale au susținut parțial trei dintre ipotezele de lucru, și anume 1, 3 și 5, celelalte două – 2,4, nu s-au confirmat.

Concluzii. Implicații pentru formarea și dezvoltarea personalului didactic

În contextul prefacerilor sociale și economice actuale și al dinamicii societății contemporane, care este puternic marcată de performanță (individuală sau de grup) și competiție, dezvoltarea personală reprezintă atât o competență cheie, cât și un deziderat al oricărui tânăr și adult care urmărește să acceseze piața muncii, să-și construiască o carieră profesională solidă și să obțină succesul în viață. Dezvoltarea personală presupune un set de acțiuni formale sau informale care sunt orientate spre achiziționarea unei palete largi de resurse pe care individul uman le poate utiliza, pentru a se adapta solicitărilor propriei sale vieți, exigențelor carierei într-un anumit domeniu, evenimentelor imprevizibile ce pot apărea pe parcursul existenței și pentru a accesa cât mai multe oportunități prin care să crească și să aibă succesul dorit. De asemenea, eforturile permanente orientate spre dezvoltarea personală pot echipa individul uman cu abilitățile de

care are nevoie pentru a trăi o viață consistentă, plină de semnificație, provocări și satisfacții.

Deoarece personalitatea cadrului didactic reprezintă o structură de trăsături care permite confruntarea continuă a condițiilor interne cu anumiți invarianți externi, aceasta se poate dezvolta ca o individualitate unică și originală. Astfel, se asigură una dintre premisele favorabile pentru dobândirea și îmbogățirea competențelor didactice autentice care vor asigura liantul dintre planul social-normativ al profesiei didactice și planul personal emergent [3]. Dezvoltarea personală a cadrului didactic trebuie orientată spre persoana în individualitatea și unicitatea nevoilor sale, spre descoperirea autentică a Sinelui, prin care dascălul de vocație realizează nu doar un proces continuu de cunoaștere și autocunoaștere, dar și o adaptare creativă a procesului educativ. În acest fel, cadrul didactic va contribui consistent și autentic la îndeplinirea misiunii educației și, prin aceasta, a propriei sale misiuni pe care și-o asumă încă din momentul în care hotărăște să îmbrățișeze cariera didactică.

Pentru a contribui în mod real la dezvoltarea integrală și armonioasă a tinerilor secolului al XXI-lea și la integrarea acestora în dinamica societății bazată pe cunoaștere, cadrele didactice sunt permanent încurajate să inițieze acțiuni orientate spre dezvoltarea profesională, personală și socială. Astăzi, se vorbește despre noua educație care este capabilă să răspundă exigențelor, provocărilor și nevoilor de dezvoltare ale societății postmoderne și postindustriale. Pentru ca noua educație să-și îndeplinească cu succes misiunea și să-și atingă obiectivele strategice, este necesar, printre alte direcții, investirea continuă în creșterea calității personalului

didactic. Indiferent de treapta sistemului educativ pe care își desfășoară activitatea, dascălul contemporan trebuie să se erijeze într-un agent al propriei sale educații și dezvoltări continue, procese care au loc simultan cu acțiunile educative orientate spre tinerele generații. În această optică, dezvoltarea personală ocupă un loc central și reprezintă una dintre competențele cheie care sunt urmărite în procesul profesionalizării viitoarelor cadre didactice. Dezvoltarea personală se referă la achiziționarea acelor puncte tari și resurse care îi vor ajuta pe dascăli să-și definească mai bine cariera în sistemul educativ și să-și delimiteze mai clar propriile trebuințe de dezvoltare și aspirații. Dezvoltarea personală implică achiziționarea și îmbogățirea unui set de abilități de viață care le vor servi cadrelor didactice pentru a-și împlini trebuințele de creștere profesională și pe cele de adaptare la provocările din propria lor existență. Practicienii din domeniul dezvoltării personale și specialiștii în managementul resurselor umane vorbesc despre o varietate de abilități de viață care reprezintă resurse cheie pentru adaptarea dascălilor la provocările vieții de zi cu zi și la cele care apar în profesia didactică. Acestea includ *marketing*-ul personal, capacitatea de comunicare, abilitatea de planificare și autoorganizare, capacitatea de rezolvare a problemelor practice și cea de soluționare a conflictelor interpersonale, competențele sociale și emoționale, precum și abilitatea cadrelor didactice de a acorda suport continuu copiilor și tinerilor pe care îi gestionează din punct de vedere educativ.

Deoarece rolurile profesionale ale cadrelor didactice pot fi afectate de anumiți factori care le grevează viața personală, achiziționarea anumitor abilități relaționate cu gestionarea provocărilor ce apar

în existența fiecăruia dintre noi reprezintă un atu pentru un cadru didactic de succes și un câștig pentru sistemul care se ocupă de educarea tinerelor generații. Astfel de abilități de viață includ capacitatea de a asigura un echilibru între viața de familie și responsabilitățile profesionale, adaptarea rezilientă la evenimentele de viață stresante și la fluxul emoțiilor negative, capacitatea de a lua într-un mod eficace decizii importante pentru cursul vieții personale, precum și abilitatea de a menține starea de sănătate fizică și mintală în parametri funcționali. Dezvoltarea personală reprezintă un mijloc consistent prin care un cadru didactic poate să ajungă la sentimentul bine definit și sănătos că întreprinde ceva valoros pentru propria persoană, comunitatea din care face parte și pentru societatea umană. În timp, acest sentiment se asociază cu sporirea încrederii în propriile forțe, cu o stimă de sine stabilă în timp și cu dorința cadrului didactic de a investi mai mult efort pentru dezvoltarea profesională, personală și socială. În plus, dezvoltarea personală poate înzestra un cadru didactic cu abilitatea de a recunoaște, înțelege și gestiona emoțiile inerente funcționării individului uman în diferite situații de viață și contexte ale dezvoltării. Unii autori consacrați în domeniul dezvoltării competențelor sociale și emoționale (de exemplu, R. Bar-On, H. Gardner sau D. Goleman) vorbesc despre inteligența intrapersonală sau inteligența emoțională. Inițiativa orientată spre creșterea din punct de vedere social și emoțional se vor reflecta în caracterul constructiv al atitudinilor pe care un cadru didactic le va manifesta în relațiile cu o varietate de copii și tineri (care sunt eterogeni în ceea ce privește particularitățile dezvoltării), precum și în interacțiunile pozitive cu ceilalți specialiști care activează în sistemul educativ.

Având în vedere dimensiunile la care ne-am referit, considerăm că dezvoltarea personalității cadrelor didactice necesită o abordare holistă și este crucială pentru creșterea calității educației contemporane, care trebuie să răspundă noilor cerințe sociale, economice și culturale ale societății globale. În această direcție, dezvoltarea personală trebuie să reprezinte o prioritate pe agenda de lucru a programelor de formare profesională inițială și continuă a cadrelor didactice.

BIBLIOGRAFIE:

1. AFANAS A. Formarea continuă a profesorului – deziderat al școlii contemporane. În: *Univers Pedagogic*, 2016, vol. 2, nr. 50, p. 92-96.
2. BOLBOCEANU A., VRABII V. Dezvoltarea personală a cadrului didactic ca organizator al cunoașterii și facilitator motivational. Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 62 p. www.ise.md (vizitat 09.10.2019)
3. DAVID D. Dezvoltare personală și socială. Eseuri și convorbiri despre viață cu psihologul. Iași: Editura Polirom, 2014, 200 p.
4. GHERGHINESCU R. Conceptul de competență didactică. În: Marcus S. (Coord.). *Competența didactică*. București: Editura All, 1999, p. 11-23.
5. JINGA I. Competența profesională a educatorilor. În: Jinga I., Istrate E. (Coord.) *Manual de pedagogie*. București: Editura All, 1998.
6. SĂLĂVĂSTRU D. *Psihologia educației*. Iași: Editura Polirom, 2004, 288 p.
7. BERWICK D. M. și colab. Performance of a five-item mental health screening test. În: *Medical Care*, 1991, vol. 29, nr. 2, p. 169-176.
8. DIENER E. Subjective well-being.

În: *Psychological Bulletin*, 1984, vol. 95, nr. 3, p. 542-575.

9. DIENER E. și colab. The Satisfaction with Life Scale. În: *Journal of Personality Assessment*, 1985, vol. 49, nr. 1, p. 71-75.

10. DIENER E. și colab. Subjective well-being: Three decades of progress. În: *Psychological Bulletin*, 1999, vol. 125, nr. 2, p. 276-302.

11. KEYES C. L. M., SHMOTKIN D., RYFF C. D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 2002, vol. 82, nr. 6, p. 1007-1022.

12. LIANG J.-L. și colab. Relationship among workplace spirituality, meaning in life, and psychological well-being of teachers. În: *Universal Journal of Education Research*, 2017, vol. 5, nr. 6, p. 1008-1013.

13. ÖZÜ Ö. și colab. Teachers' psychological well-being: A comparison among teachers in USA, Turkey and Pakistan. În: *International Journal of Mental Health Promotion*, 2017, vol. 19, nr. 3, p. 144-158.

14. PARSIAN N., DUNNING T. Developing and validating a questionnaire to measure spirituality: A psychometric process. În: *Global Journal of Health Science*, 2009, vol. 1, nr. 1. www.ccsenet.org. doi: 10.5539/gjhs.v1n1p2 (vizitat 11.10.2019).

15. POORMAHMOODA., MOAYEDI F., ALIZADEH K. H. Relationships between psychological well-being, hap-

piness and perceived occupational stress among primary school teachers. În: *Archives of Hellenic Medicine*, 2017, vol. 34, nr. 4, p. 504-510.

16. ROBITSCHKEK C. Personal growth initiative: The construct and its measure. În: *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 1998, vol. 30, nr. 4, p. 183-198.

17. RYAN R. M., DECI E. L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. În: *Annual Review of Psychology*, 2001, vol. 52, p. 141-166.

18. RYFF C. D. Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. În: *Psychotherapy & Psychosomatics*, 2014, vol. 83, nr. 1, p. 10-28.

19. RYFF C. D. BEYOND Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful aging. În: *International Journal of Behavioural Development*, 1989a, vol. 12, nr. 1, p. 35-55.

20. RYFF C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. În: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1989b, vol. 57, nr. 6, p. 1069-1081.

21. STEGER M. F. și colab. Assessing the presence of and search for meaning in life. În: *Journal of Counseling Psychology*, 2006, vol. 53, nr. 1, p. 80-93.

22. YLDIRIM K. Main factors of teachers' professional well-being. În: *Educational Research and Reviews*, 2014, vol. 9, nr. 6, p. 153-163.

Primit la redacție 18.11.2019

ORIENTĂRILE VALORICE ALE CADRELOR DIDACTICE CU NIVEL
ÎNALT A INTELIGENȚEI EMOȚIONALE
VALUE ORIENTATIONS IN DIDACTIC STAFF WITH HIGH LEVELS
OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

Oxana PALADI

dr. în psihologie, conf. univ., Institutul de Științe ale Educației

Victoria CHEPTENE

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova

Viorica MAHOVICI

masterandă, Institutul de Științe ale Educației

CZU: 159.942:37.011.31

Rezumat

În acest articol sunt prezentate rezultatele referitoare la nivelurile de manifestare a inteligenței emoționale la cadrele didactice și orientările valorice, sunt determinate relațiile statistice dintre factorii studiați.

Cuvinte-cheie: valoare, orientări valorice, inteligență emoțională, satisfacție în muncă, cadre didactice

Abstract

This article describes the concepts of value orientations and emotional intelligence. There are presented results regarding the levels of manifestation of emotional intelligence and value orientations in didactic staff and determined the statistical relationships between the studied factors.

Key words: value, value orientations, emotional intelligence, work satisfaction, didactic staff

Întroducere. Orientările valorice și inteligența emoțională sunt factori deosebit de importanți pentru cadrele didactice. Societatea informațională contemporană, axată pe performanță și pe viteza executării sarcinilor, impune cerințe avansate personalității umane, generând amplificarea trăirilor emoționale. Importanța emoțiilor capătă un contur științific tot mai definit, astfel de subiecte precum inteligența emoțională și orientările valorice numărându-se printre cele mai apreciate domenii de cercetare ale psihologiei din

ultimele decenii. Plasate la nivel socio-cultural, emoțiile pot avea un rol adaptativ, potențând activitatea de cunoaștere sau dimpotrivă, pot fi disfuncționale. În asemenea condiții, inteligența emoțională asigură armonizarea personalității și adaptarea ei eficientă și oportună la ambianța socială. Astfel, nevoia dezvoltării inteligenței emoționale se face resimțită, lăsându-și amprenta asupra tuturor manifestărilor personalității, constituindu-se ca factor de eficiență profesională și productivitate acțională.

Societatea în schimbare, prin diferite forme de influență, oferă și induce personalității în general și cadrelor didactice în special - atitudini, valori, idealuri. Interiorizarea valorilor promovate de contextul socio-cultural în care activează cadrele didactice este dependentă de diverși factori.

Actualmente în țara noastră, munca educațională se desfășoară într-o permanentă schimbare de cerințe și condiții, iar pentru realizarea lor cu succes, cadrul didactic trebuie să demonstreze nu numai responsabilitate și măiestrie profesională, dar și un nivel înalt al inteligenței emoționale precum și orientări valorice importante pentru autorealizarea profesională, pentru autoafirmare.

Problematizare teoretică. Cercetarea orientărilor valorice a luat amploare în ultimii ani. În literatura de specialitate semnificațiile pentru conceptul de orientări valorice ale personalității sunt diverse. Analizând viziunile autorilor care au fost preocupați de studiul orientărilor valorice observăm că ei le descriu referindu-se la: valori în general, valori umane, valori personale, valori individuale, valori obiective, sistemul de valori, ierarhii valorice, reprezentări valorice, atitudini sociale, sensuri personale, sisteme de dispoziții, orientări de viață ale personalității, valori de referință etc.

Menirea valorilor umane, după părerea lui M. Rokeach, rezidă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților și, pe cât este posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi și de alții corespunzătoare definițiilor, social și instituțional originale, ale moralității și competenței. Autorul definește valoarea

ca fiind o convingere de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente: cognitivă, afectivă și comportamentală [20].

Valorile nu există în sine, în mod independent. Orice valoare determină și este determinată de alte valori. M. Rokeach nota că aceste legături de dependență nu sunt întâmplătoare. Oamenii sunt ființe consistente, ceea ce presupune existența unei armonii minimale între valorile pe care le are fiecare individ. Valorile nu există niciodată separat, ci sunt integrate în sisteme de valori. Aici relațiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acțiunile pe care le întreprind, ca efect al unor pattern-uri stabile, de durată, prin care fiecare individ își structurează credințele cu privire la scopurile existenței și la modurile considerate dezirabile de atingere a acestora. Ca și Kluckhohn, Rokeach realizează o organizare ierarhică a valorilor, cu valori centrale, ce devin prioritare [18; 20]. Sistemul valoric este relativ stabil, însă el se poate schimba prin modificarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităților valorilor. Stabilitatea este superioară atitudinilor, care se modifică mai ușor, fiind determinate de seturi diferite de valori, nu neapărat centrale. Pe de altă parte, interdependența dintre valori face ca centralitatea unora sau altora dintre acestea să reprezinte în fapt o centralitate a unui set mai larg de valori. De aici apare dificultatea de a distinge între orientările de valoare și valori, cei doi termeni fiind folosiți în general ca interșanjabili.

Respectiv, pentru a confirma acest lu-

cru, ne vom referi și la concepțiile autorilor cu privire la **orientările valorice** ale personalității.

În viziunea autorului M. Rokeach, o proprietate importantă a valorilor este faptul că acestea sunt orientări în activitățile și comportamentul oamenilor. C. Kluckhohn, C. Morris, E. Spranger definesc orientările valorice în calitate de concepte subiective ale valorilor propriu zise, o categorie de atitudini sau interese care ocupă o poziție relativ înaltă în structura ierarhică a reglementării activității personalității. În lucrările autorilor B. A. Ядов, C. Morris, E. Spranger orientările valorice sunt identice cu valorile individuale, fiind examinate în calitate de o categorie a atitudinilor sau intereselor sociale [8; 18-20].

Ж. В. Горькая afirmă că orientările valorice sunt cele mai generalizate și ierarhizate relații ale individului cu valorile acelei culturi în care s-a format această personalitate. Orientările valorice sunt un sistem structurat, generalizat format din reprezentări valorice, care exprimă atitudinea subiectivă a personalității față de condițiile obiective ale vieții. În toate interpretările, orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității, în ea se conservează toată experiența de viață a individului acumulată pe parcursul dezvoltării sale și se reflectă toate amprentele influențelor externe din natură și din societate. Reprezentările valorice asimilate în procesul de formare a personalității servesc drept un etalon pentru individ, cu care el își compară în mod constant interesele, trebuințele și comportamentul personal. Este foarte important ca în spațiul comunicării sociale a individului, orientările valorice să devină obiectul transmiterii experienței sociale și indi-

viduale, devenind astfel un mecanism esențial în procesul de reglementare a valorii și autoreglementarea sistemelor la diferite niveluri - de la individ la societate [6].

În lucrările autorului Яшин Ф. Б. orientările valorice sunt cea mai importantă componentă a structurii personalității. În sistemul orientărilor valorice ale individului se reflectă o legătură profundă dintre individ și societate, instituțiile, cultura și valorile acestuia. Acest sistem presupune alegerea liberă și, respectiv, o analiză cuprinzătoare a intereselor și nevoilor individuale ale persoanei în viață. Rolul cel mai important al orientărilor valorice constă în faptul că acestea determină orientarea, conținutul, formele de exprimare, scopurile și mijloacele de autoperfecționare a individului [17]. Ядов В. А. susține că includerea orientărilor valorice în structura personalității „face posibilă identificarea determinantilor sociali comuni ai motivației comportamentului, sursele căreia trebuie căutate în natura socio-economică a societății, moralitate, ideologie, cultură și în particularitățile conștiinței grupului social al aceluși mediu, în care s-a format individualitatea socială și unde își desfășoară activitatea umană cotidiană” [8].

Т. Н. Пороховская în calitate de orientări valorice numește reflecția valorilor în conștiința umană, recunoscute în calitate de scopuri strategice de viață și viziuni comune asupra lumii; elementele structurii conștiinței personalității care caracterizează conținutul orientării sale și unde este fixat esențialul pentru o persoană [15]. Potrivit cercetătorului III. А. Надирашвили, cel mai înalt nivel al activității mentale umane și anume activitatea voluntară este reglată de orientările valorice ale individului. К. А. Абульханова-

Славская tratează orientările valorice ca fiind „integralele semantice ale personalității”, Н. А. Низовских indică faptul că orientările valorice sunt „formațiuni speciale ale acesteia” [5; 14].

В. Н. Мясищев consideră că orientările valorice ale individului reprezintă în sine o atitudine socială relativ stabilă a unei persoane față de beneficiile și idealurile materiale și spirituale, care sunt considerate drept obiecte, obiective și mijloace pentru satisfacerea nevoilor individuale [13]. Т. Ф. Иванчик și Г. А. Гусева, indică faptul că orientările valorice sunt „atitudini față de valori” sau „orientarea spre scopurile și mijloacele de activitate” [7; 9].

Conceptul de orientări valorice denotă atitudinea subiectivă a unei persoane față de unele aspecte ale sistemului social, caracterizează unul dintre polii relației valorice. А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, consideră că orientările valorice sunt o „componentă a structurii conștiinței personalității, care reprezintă o axă a conștiinței și a autoconștiinței, în jurul căreia se rotesc gândurile și sentimentele persoanei, și din punctul de vedere al căruia se rezolvă multe probleme de viață” În același timp, aceeași autori disting funcția principală a orientărilor valorice - reglementarea comportamentului ca o acțiune conștientă în anumite condiții sociale [8].

În concepțiile autorilor К. А. Абульханова-Славская, Д. В. Каширский, Е. Ф. Рыбалко, В. В. Столин, М. С. Яницкий, conținutul principal al orientărilor valorice sunt convingerile și afecțiunile unei persoane, anumite principii morale ale comportamentului, necesitățile materiale și spirituale ale acesteia împreună cu condițiile de satisfacere a acestora, precum și aspectele semnificative ale lu-

mii obiective și sociale pentru individ, se reflectă particularități legate de statutul acestuia în societate, într-un anumit grup social, și influențând capacitatea de satisfacere a acestor nevoi [5; 10; 16]. În lucrările realizate de către В. С. Мухина, М. Б. Куняевский, В. Б. Моин, И. М. Попова, А. А. Ручка, orientările valorice sunt analizate în calitate de subsistem creat în baza atribuirii valorilor sociale, incluzând în sine, în primul rând, principiile comportamentului în societate, precum și principiile de înțelegere a propriului comportament și a comportamentului altor persoane. Acest subsistem, fiind o entitate psihologică specifică, determină în mare măsură motivația individului pentru activitățile sale și servește drept o „carcasă” originală. Mulți psihologi indică mobilitatea și natura multinivelară a sistemului orientărilor valorice ale persoanei, ale cărei componente se regăsesc în anumite tipuri de relații sociale [12].

Психologii Г. А. Гусева, Е. В. Мартынова, В. С. Мухина, И. А. Сапогова evidențiază că sistemul orientărilor valorice servește drept bază pentru perspectivele dezvoltării personalității, asigurându-i stabilitatea, certitudinea și predictibilitatea acțiunilor și a comportamentului în general. De aceea, în anumite lucrări, orientările valorice se numesc „orientări de viață ale personalității”, „determinante în luarea deciziilor” și chiar „moralitatea personalității” [7; 12].

М. С. Яницкий afirmă că, sistemul orientărilor valorice este un organ psihologic care efectuează simultan funcțiile de reglementare a comportamentului și de stabilire a obiectivelor. Acest sistem determină perspectiva vieții, „vectorul” dezvoltării personalității, acționează în

calitate de cea mai importantă sursă și mecanism, corelează într-un tot întreg personalitatea și mediul social [16].

M. Rokeach realizează o divizare mai generală a valorilor pe baza opoziției tradiționale a valorilor-scop și valorilor-mijloc, relevând două tipuri de valori:

- *valori terminale* (scop) - convingerea că orice scop final al existenței individuale din punct de vedere personal sau social merită să fie urmărit;

- *valorile instrumentale* (mijloc) - convingerea că un anumit mod de acțiune din punct de vedere personal și social este preferabil în toate situațiile. Potrivit autorului, valorile terminale sunt mai stabile decât valorile instrumentale și sunt caracterizate de o variabilitate interindividuală mai mică [20].

După cum notează Д. А. Леонтьев, ierarhia individuală a orientărilor valorice, ca regulă, reprezintă o succesiune de „blocuri” destul de bine delimitate. El evidențiază posibile grupări ale valorilor, unite în blocuri după diverse motive și reprezentând în sine un fel de sisteme de valori polare. În special, în **valorile terminale** el contrapune următoarele:

a) *Valorile specifice vieții* (sănătate, muncă, prieteni, viața de familie) - *valori abstracte* (cunoaștere, dezvoltare, libertate, creativitate).

b) *Valorile autorealizării profesionale* (munca interesantă, viața productivă, creativitate, viața activă) - *valorile vieții personale* (sănătate, dragoste, prietenie, divertisment (distracții), viața de familie).

c) *Valorile individuale* (sănătate, creativitate, libertate, viața activă, divertisment, încredere în sine, viața sigură din punct de vedere financiar) - *valori ale relațiilor interpersonale* (prieteni, viața de

familie fericită, fericirea celorlalți).

d) *Valorile active* (libertatea, viața activă, viața productivă, munca interesantă) - *valori pasive* (frumusețea naturii și a artei, încrederea în sine, cunoașterea, înțelepciunea vieții).

Printre **valorile instrumentale**, Д. А. Леонтьев identifică următoarele dihotomii:

1. *Valorile etice* (onestitate, neacceptarea neajunsurilor) - *valoarea comunicării interpersonale* (educație, bucuria de viață, sensibilitate) - valori de autorealizare profesională (responsabilitate, eficiență în afaceri, voință puternică, executivitate).

2. *Valorii individualiste* (cerințe înalte, independență, voință puternică) - *valori conformiste* (executivitate, autocontrol, responsabilitate) - valori altruiste (toleranță, sensibilitate, spectru larg de viziuni).

3. *Valori ale autoafirmării* (cerințe înalte, independență, neîndurare, curaj, voință puternică) - *valorile acceptării altora* (toleranță, sensibilitate, spectru larg de viziuni).

4. *Valori intelectuale* (educație, raționalism, autocontrol) - *valori ale atitudinii direct emoționale* (veselie, onestitate, sensibilitate) [11].

Pentru cercetarea realizată de noi important este conceptul de inteligență emoțională. Acesta este amplu definit în literatura de specialitate. Astfel termenul „inteligență emoțională” a fost formulat pentru prima dată într-o teză de doctorat, în S.U.A., în 1985, de către Wayne Leon Payn care considera că aceasta este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință.

Inteligența emoțională este formată din 4 elemente:

- înțelegerea mai bună a propriilor emoții;
- gestionarea eficientă a propriilor emoții;
- creștere semnificativă a calității vieții;
- înțelegerea mai bună a celor din jur și o conviețuire cu un grad de confort ridicat; crearea de relații mai bune la toate nivelele cu cei din jur, creșterea productivității și a imaginii personale.

Cercetările asupra inteligenței emoționale au relevat multidimensionalitatea ei identificând drept componente ale inteligenței emoționale: empatia, responsabilitatea socială, adaptabilitatea, controlul stresului, optimismul, conștiința de sine, încrederea în sine etc. [apud 2].

În definirea inteligenței emoționale, au fost conturate câteva direcții principale:

Modelul *Salovey - Mayer*, indică faptul că: gândirea face posibilă perceperea corectă a propriilor emoții, exprimarea și reglarea lor, ca și cunoașterea, înțelegerea emoțiilor celorlalți. Acest model implică:

- *Capacitatea de identificare a emoțiilor*: abilitatea de a recunoaște, a determina propriile emoții și sentimente, precum și ale celor din jurul nostru;

- *Abilitatea de folosire a emoțiilor*: abilitatea de a pune în relație, a genera, a valorifica emoțiile pentru a facilita diferite activități cognitive și comunicative.

- *Înțelegerea emoțiilor*: abilitatea de a pricepe, a caracteriza și explica modul de evaluare a emoțiilor și a sentimentelor proprii și ale celorlalți.

- *Managementul emoțiilor*: abilitatea de a regla, a conduce emoțiile în funcție de necesitățile personale și ale celorlalți [apud 3].

Fiecare dintre aceste elemente au o contribuție unică la formarea inteligenței

emoționale, constituind o ierarhie a căror niveluri sunt asimilate succesiv în ontogeneză. Dar, în același timp, oricare dintre ele: *identificarea, utilizarea, înțelegerea și gestionarea emoțiilor*; se „trag” într-o anumită măsură din celelalte, avînd o interdependență foarte activă.

Pentru a reuși în viață, Goleman D. consideră că fiecare dintre noi ar trebui să învețe și să exerseze principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale:

- **Conștiința propriilor emoții**: să fii capabil să le recunoști și să le numești; să fii în stare să înțelegi cauza lor; să recunoști diferențele dintre sentimente și acțiuni;

- **Managerizarea emoțiilor**: să fii în stare să-ți stăpânești mânia și să-ți tolerezi frustrările; să fii în stare să-ți exprimi furia natural, potrivit, fără agresiune; să nu te autodistrugi, să te respecti, să poți să ai sentimente pozitive față de tine; să-ți poți manipula stresul; să ai capacitatea de a scăpa de singurătate și de anxietatea socială;

- **Motivarea personală**: să fii mai responsabil; să fii capabil să te concentrezi asupra unei sarcini și să-ți menții atenția asupra ei; să fii mai puțin impulsiv; să-ți îmbunătățești scorurile la testele de creație;

- **Empatia**: să fii în stare să privești din perspectiva celui alt; să înveți să-i ascuți pe ceilalți; să-ți îmbunătățești empatia și sensibilitatea la sentimentele celorlalți;

- **Dirijarea relațiilor interpersonale**: să-ți dezvolti abilitățile de a analiza și înțelege relațiile interpersonale; să poți rezolva conflictele și să negociezi neînțelegerile; să soluționezi problemele din relațiile interpersonale; să fii mai deschis, asertiv, pozitiv și abil în comunicare; să fii mai implicat și plin de tact; să fii mai cooperant, participant, serviabil, de nădejde; să fii mai democratic în relațiile de

afaceri, în modul de a te purta cu alții, în modul de a-i trata [1].

După părerea lui Robert Wood și Harry Tolley, cu referire la inteligența emoțională – „toate componentele sunt legate între ele într-un mod complex, capacitatea de a folosi eficient oricare dintre ele este legată de gradul în care posedăm una sau mai multe din aceste elemente. A fi capabil să stabilești relații cu alții, în mod sincer, nu superficial (abilități sociale), este cu siguranță o funcție cuprinsă în toate celelalte laturi. Fără conștiința de sine, care ne dă puterea de a obține obiectivul propus, numită motivație este puțin probabil să realizezi ceva [4, p. 15].

Inteligența emoțională ajută persoanele să posede o atitudine pozitivă și mai optimistă față de ei înșiși, să se împace mai bine cu ceilalți, să poată rezolva mai bine problemele, să facă mai bine față stresului, să fie mai puțini impulsivi și să se bucure de viață. Inteligența emoțională reprezintă capacitatea de a detecta, înțelege și utiliza emoțiile, atât cele proprii, cât și ale altor persoane, pentru luarea celor mai bune decizii și punerea lor în practică. Menținerea unui echilibru confortabil dintre inteligența emoțională și coeficientul de inteligență constituie un reper de bază pentru succes. Inteligența emoțională este o abilitate care implică o relaționare creativă cu stările de teamă, durere și dorință, ea este capacitatea personală de identificare și gestionare eficientă a propriilor emoții în raport cu scopurile personale.

Scopul cercetării noastre constă în evidențierea orientărilor valorice ale cadrelor didactice cu nivel înalt al inteligenței emoționale.

Instrumentele utilizate: Testul pentru determinarea sistemului de valori - M. Ro-

keach; Testul pentru determinarea valorilor - M.C. Яницкий; Scala Inteligenței Emoționale - Schutte et. al.; Chestionarul de satisfacție în muncă -Ticu Constantin; Chestionarul Locus control - Terry Pettijohn;

Eșantionul de cercetare este alcătuit din **N=119 cadre didactice** Menționăm că participarea la cercetare a tuturor respondenților a fost în exclusivitate una voluntară, iar eșantionul respectiv întrunește condițiile necesare pentru a fi reprezentativ.

Prezintă interes pentru obiectivitatea rezultatelor obținute, datele cu privire la caracteristicile generale ale subiecților. Din numărul total (119) al cadrelor didactice implicate în experiment, 116 subiecți îl constituie genul feminin și 3 subiecți - genul masculin; 101 cadre didactice sunt căsătorite, iar 18 cadre didactice sunt necăsătorite. Evidențiem faptul că cele mai multe cadre didactice au un stagiul de muncă cuprins între 5-10 ani (40 cadre didactice) urmând cei cu un stagiul de 26-60 ani (35 cadre didactice); apoi urmând cei cu un stagiul de 11-25 ani (28 cadre didactice). Doar 16 cadre didactice din cele chestionate au un stagiul mic de muncă și anume de 0-4 ani.

Vârsta subiecților este cuprinsă între 23 și 80 ani, respectiv 39 subiecți sunt cu vârsta cuprinsă între 25-35 de ani, 32 de cadre didactice cu vârsta cuprinsă între 36-45 de ani, 27 subiecți cu vârsta cuprinsă între 46-57 de ani și 21 cadre didactice cu vârsta cuprinsă între 58-80 de ani. Cele mai multe cadre didactice posedă gradul 2 (54 persoane) fiind urmați de cadrele didactice începătoare (28 subiecți); doar 3 cadre didactice din întreg eșantionul sunt necalificate.

Cadrele didactice care au participat la experiment, în mare parte, sunt din mediul

rural (79 persoane), iar 40 de cadre didactice sunt din mediul urban.

Rezultate și discuții. Pentru a determina ierarhia orientărilor valorice a cadrelor didactice am aplicat **Testul orientărilor valorice - Rokeach M.**

Valorile scop și valorile instrumentale au fost aranjate de către cadrele didacti-

ce, în ordinea importanței acestora pentru fiecare, astfel încât acestea au obținut, respectiv, punctaj diferit. În conformitate cu acest punctaj atât **valorile scop**, cât și **valorile instrumentale** au obținut ranguri diferite. Aceste rezultate sunt prezentate în tabelul 1.

Tabelul 1.

Punctajul și rangul obținut pentru valorile scop și valorile instrumentale

Valori scop	Punctaj	Rang	Valori instrumentale	Punctaj	Rang
1. viața activă	948	5	1. acuratețe	1012	6
2. înțelepciunea vieții	974	6	2. educație	506	1
3. sănătate	267	1	3. exigențe înalte	1450	17
4. muncă interesantă	1021	8	4. energie de viață	1239	11
5. frumusețea naturii și a artei	1419	15	5. executivitate	1290	13
6. dragoste	884	4	6. independență	1099	9
7. bunăstare materială	1159	9	7. intransigență față de sine și alții	1612	18
8. prieteni buni, fideli	1193	11	8. studii	869	3
9. apreciere socială	1363	14	9. responsabilitate	828	2
10. cunoaștere	975	7	10. raționalism	987	5
11. viața productivă	1288	13	11. autocontrol	920	4
12. dezvoltare continuă	1177	10	12. curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor	1132	10
13. distracții	1890	18	13. voință	1043	8
14. libertate	1252	12	14. toleranță	1272	12
15. viață familială fericită	457	2	15. viziuni largi	1450	16
16. fericirea altora	1655	17	16. onestitate	1036	7
17. creație	1531	16	17. eficacitate în activitate	1303	14
18. încredere în sine	814	3	18. delicatețe	1444	15

Analizând punctajul și rangul obținut (tabelul 1.) pentru **valorile scop** și **valorile instrumentale** observăm că unele

valori sunt stabilite ca fiind prioritare, iar altele lipsite de importanță pentru cadrele didactice.

Rezultatele de la **Testul pentru determinarea valorilor - M.C. Яницкий** sunt prezentate în tabelul 2.

Din tabelul 2. observăm că în conformitate cu rezultatele de la **testul pentru determinarea valorilor - M.C. Яницкий**, cadrele didactice consideră prioritare valori precum: *menținerea forței și a sănă-*

tății; bunăstarea familiei; autorealizare intelectuală și creativă. Ierarhia finalizează cu valorile: *respectul altora, apreciere socială; păstrarea ordinii și a stabilității în societate; făurirea unei societăți mai umane și tolerante* - ceea ce denotă că acestea nu sunt importante pentru cadrele didactice chestionate.

Tabelul 2.

Ierarhia pentru valori după testul - M.C. Яницкий

	VALORI
1.	Menținerea forței și a sănătății
2.	Bunăstarea familiei
3.	Autorealizare intelectuală și creativă
4.	Lipsa de nevoi, suficiență (bunăstare) materială
5.	Serviciu interesant, prestigios
6.	Abilitatea de a te bucura de drepturi și libertăți democratice
7.	Respectul altora, apreciere socială
8.	Păstrarea ordinii și a stabilității în societate
9.	Făurirea unei societăți mai umane și tolerante

Rezultatele de la Scala Inteligenței Emoționale (Schutte, Malouff et. al.) sunt reflectate în tabelul 3.

Tabelul 3.

Subiecții în funcție nivelurile de manifestare a inteligenței emoționale

Nivelurile inteligenței emoționale	Numărul subiecților	%
nivel mediu	3	2,5
nivel înalt	116	97,5
Total	119	100,0

Din tabelul 3 observăm că 116 cadre didactice denotă nivel înalt de manifestare a inteligenței emoționale și doar 3 cadre didactice denotă nivel mediu pentru acest factor.

Satisfacția în muncă a cadrelor didactice a fost constatată conform rezultatelor

de la **Chestionarul de satisfacție în muncă - T. Constantin**. Rezultatele obținute indică diferite niveluri de manifestare a satisfacției generale în muncă și anume: nivel foarte slab al satisfacției în muncă; nivel slab al satisfacției în muncă; nivel mediu al satisfacției în muncă și nivel in-

tens și nivel foarte intens al satisfacției în muncă.

Important este să amintim că **Ches-tionarul de satisfacție în muncă - T. Constantin** identifică 4 scale și anume: 1. remunerare și promovare; 2. conduce-

re și relații interpersonale; 3. organizare și comunicare; 4. satisfacția generală în muncă.

Prezentarea grafică a datelor în funcție de nivelurile de manifestare a satisfacției generale în muncă este reflectat în figura 1.

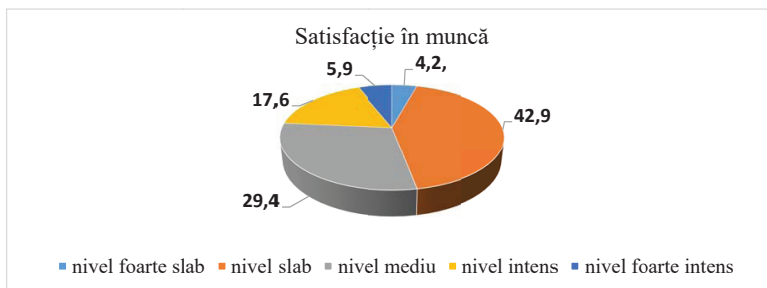


Fig. 1. Nivelul de satisfacție în muncă.

Din rezultatele prezentate în figura 1. observăm că din întreg eșantionul de 119 cadre didactice nivel foarte slab al satisfacției în muncă au înregistrat doar 4,2% cadre didactice; nivel slab a satisfacției în muncă au înregistrat 42,9% cadre didactice; nivel mediu al satisfacției în muncă au înregistrat 29,4% cadre didactice; nivel intens al satisfacției în muncă au înregistrat 17,6% cadre didactice, iar nivel foarte intens al satisfacției în muncă au înregistrat doar 5,9% cadre didactice.

În scopul determinării locului controlului subiectiv: extern și intern al acestui

factor am aplicat **Ches-tionarul Locus control - T. Pettijohn**. Cu ajutorul acestuia pot fi delimitate nivelurile locului controlului subiectiv după cum urmează: 1. loc al controlului subiectiv extern foarte pronunțat; 2. loc al controlului subiectiv extern; 3. loc al controlului subiectiv amplasat în egală măsură extern/intern; 4. loc al controlului subiectiv intern; 5. loc al controlului subiectiv intern foarte pronunțat.

În tabelul 4 sunt prezentate rezultatele cu referire la locul controlului subiectiv al cadrelor didactice.

Tabelul 4.

Subiecții în funcție nivelurile locului controlului subiectiv

Nivelurile locului controlului subiectiv	Numărul subiecților	%
1. loc al controlului subiectiv extern foarte pronunțat	-	-
2. loc al controlului subiectiv extern	1	0,8
3. loc al controlului subiectiv amplasat în egală măsură extern/intern	24	20,2
4. loc al controlului subiectiv intern	71	59,7
5. loc al controlului subiectiv intern foarte pronunțat	23	19,3

Din rezultatele prezentate în tabelul 4 observăm că din întreg eșantionul *loc al controlului subiectiv extern foarte pronunțat* nu a înregistrat nici un subiect; *loc al controlului subiectiv extern* a înregistrat doar 1 singur cadru didactic; *loc al controlului subiectiv amplasat în egală măsură extern/intern* au înregistrat 24 cadre didactice; *loc al controlului subiectiv intern* au înregistrat 71 cadre didactice; iar *loc al controlului subiectiv intern foarte pronunțat* au înregistrat 23 cadre didactice. Concluzionăm faptul că cele mai multe cadre didactice denotă *loc al controlului subiectiv intern*.

Corelații dintre orientările valorice și inteligența emoțională, satisfacția în muncă, locul controlului

Pentru determinarea ierarhiei orientărilor valorice ale persoanelor cu diferite niveluri de inteligență vom analiza rangurile obținute pentru valorile scop și valorile instrumentale.

Amintim despre faptul că din întreg eșantionul care este alcătuit din 119 cadre didactice, 116 cadre didactice au înregistrat nivel înalt al inteligenței emoționale și doar 3 cadre didactice au înregistrat nivel mediu al inteligenței emoționale. În cele ce urmează vom prezenta **ierarhiile valorilor scop și a valorilor instrumentale pentru cadrele didactice cu nivel înalt de manifestare a inteligenței emoționale**. Astfel, *pentru valorile scop* am obținut ierarhia prezentată în tabelul 5.

Tabelul 5.

Ierarhia pentru *valorile scop* la cadrele didactice cu nivel înalt a inteligenței emoționale

Nr. d/o	VALORI SCOP (TERMINALE)	Nr. d/o	VALORI SCOP (TERMINALE)
1.	sănătate	10.	dezvoltare continuă
2.	viață familială fericită	11.	prieteni buni, fideli
3.	încredere în sine	12.	libertate
4.	dragoste	13.	viața productivă
5.	viața activă	14.	apreciere socială
6.	înțelepciunea vieții	15.	frumusețea naturii și a artei
7.	cunoaștere	16.	creație
8.	muncă interesantă	17.	fericirea altora
9.	bunăstare materială	18.	distracții

Din tabelul 5. observăm că pentru cadrele didactice cu nivel înalt de manifestare a inteligenței emoționale dintre valorile scop prioritare sunt: *sănătatea; viața familială fericită; înțelepciunea vieții* precum și *dragostea*. Ierarhia finalizează cu valori scop precum: *frumusețea naturii și a artei; creație; fericirea altora și distrac-*

ții ceea ce denotă că acestea sunt lipsite de importanță pentru cadrele didactice care au participat în cadrul experimentului.

Conform rangurilor obținute pentru valorile instrumentale am obținut o altă ierarhie, care este prezentată în tabelul 6 pentru cadrele didactice cu nivel înalt de manifestare a inteligenței emoționale.

Tabelul 6.

Ierarhia pentru *valorile instrumentale* la cadrele didactice cu nivel înalt a inteligenței emoționale

Nr. d/o	Valori instrumentale	Nr. d/o	Valori instrumentale
1.	educație	10.	curaj în susținerea opiniei proprii, a convingerilor
2.	responsabilitate	11.	energie de viață
3.	studii	12.	toleranță
4.	autocontrol	13.	executivitate
5.	raționalism	14.	eficacitate în activitate
6.	acuratețe	15.	delicatețe
7.	onestitate	16.	viziuni largi
8.	voință	17.	exigențe înalte
9.	independență	18.	intransigență față de sine și alții

Din tabelul 6. observăm că cadrele didactice cu nivel înalt de manifestare a inteligenței emoționale consideră prioritare valori instrumentale precum: *educație; responsabilitate; studii și autocontrol*. Ierarhia finalizează cu următoarele valori instrumentale: *delicatețe; viziuni largi; exigențe înalte; intransigență față de sine și alții*; ceea ce denotă că acestea nu sunt importante pentru viața cadrelor didactice, în general.

Pentru a arăta relația dintre variabilele date am utilizat coeficientul de corelație a rangurilor Spearman. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 7.

Analizând rezultatele prelucrării statistice, în funcție de coeficientul de corelație Pearson, prezentate în tabelul 7 observăm că **nu există corelații dintre inteligența emoțională și valorile**: 1. Lipsa de nevoi, suficiență materială. 2. Bunăstarea familiei. 3. Autorealizare intelectuală și creativă. 4. Menținerea forței și a sănă-

tății. 5. Serviciu interesant, prestigios. 6. Abilitatea de a te bucura de drepturi și libertăți democratice. 7. Păstrarea ordinii și a stabilității în societate. 8. Respectul altora, apreciere socială. 9. Făurirea unei societăți mai umane și tolerante.

Aceste rezultate **infirmă ipoteza cercetării conform căreia am presupus că** cadrele didactice cu nivel înalt de manifestare a inteligenței emoționale sunt în relație directă cu orientările spre valorile adaptării (lipsa de nevoi, suficiență materială; menținerea forței și a sănătății; păstrarea ordinii și a stabilității în societate) - în conformitate cu *Testul pentru determinarea valorilor - M.C. Яниұқуі*.

În tabelul 8 sunt prezentate rezultatele obținute în funcție de coeficientul de corelație Pearson pentru factorii descriși în cadrul cercetării și anume *inteligența emoțională, locul controlului subiectiv și satisfacția în muncă a cadrelor didactice*.

Tabelul 7.

Rezultatele obținute în funcție de coeficientul de corelație Pearson pentru factorii: inteligența emoțională și valorile vieții conform testului M.C. Яницкий

Factori	Va-ri-a-bi-le	Inteli-ge-nța emoțio-nală	1.Men-ținerea forței și a sănă-tății	2.Bu-năstarea familiei	3.Auto-realizare intelectuală și creativă	4.Lipsa de nevoi, suficien-ță (bu-năstare) mate-rială	5.Servi-ciu intere-sant, presti-gios	6.Abi-litatea de a te bucura de drep-turi și libertăți de-mo-cratice	7.Res-pectul altora, apre-ciere socială	8.Păs-trarea ordinii și a stabi-lității în socie-tate	9.Făuri-rea unei societăți mai umane și tole-rante
Inteligența emoțională	r	1,000	,006	-,025	-,130	,045	-,103	,139	,121	,024	-,038
	p	.	,946	,786	,160	,630	,266	,131	,188	,794	,684
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
1. Menținerea forței și a sănătății	r	,006	1,000	,140	-,046	-,223*	,059	-,239**	-,341**	-,114	-,418**
	p	,946	.	,128	,621	,015	,521	,009	,000	,217	,000
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
2. Bunăstarea familiei	r	-,025	,140	1,000	,095	-,257**	,134	-,250**	-,447**	-,140	-,121
	p	,786	,128	.	,303	,005	,147	,006	,000	,129	,189
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
3. Auto-realizare intelectuală și creativă	r	-,130	-,046	,095	1,000	-,250**	-,002	-,237**	-,286**	-,075	-,115
	p	,160	,621	,303	.	,006	,983	,009	,002	,417	,214
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
4. Lipsa de nevoi, suficiență (bunăstare) materială	r	,045	-,223*	-,257**	-,250**	1,000	,097	,022	,042	,065	-,118
	p	,630	,015	,005	,006	.	,296	,809	,652	,480	,201
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
5. Serviciu interesant, prestigios	r	-,103	,059	,134	-,002	,097	1,000	-,259**	-,292**	-,236**	-,369**
	p	,266	,521	,147	,983	,296	.	,004	,001	,010	,000
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
6. Abilitatea de a te bucura de drepturi și libertăți de-mo-cratice	r	,139	-,239**	-,250**	-,237**	,022	-,259**	1,000	,009	-,180	,125
	p	,131	,009	,006	,009	,809	,004	.	,926	,050	,177
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
7. Respectul altora, apre-ciere socială	r	,121	-,341**	-,447**	-,286**	,042	-,292**	,009	1,000	,053	,211*
	p	,188	,000	,000	,002	,652	,001	,926	.	,567	,021
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
8. Păstrarea ordinii și a stabilității în societate	r	,024	-,114	-,140	-,075	,065	-,236**	-,180	,053	1,000	-,165
	p	,794	,217	,129	,417	,480	,010	,050	,567	.	,073
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119
9. Făuirea unei societăți mai umane și tolerante	r	-,038	-,418**	-,121	-,115	-,118	-,369**	,125	,211*	-,165	1,000
	p	,684	,000	,189	,214	,201	,000	,177	,021	,073	.
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119	119

Notă tab. 7:

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

* - Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabelul 8.

Rezultatele obținute în funcție de coeficientul de corelație Pearson pentru factorii: inteligența emoțională, locul controlului și satisfacție în muncă.

Factori	Variabile	Inteligența emoțională	Locul controlului subiectiv	Aprecierea emoțiilor	Controlul emoțiilor	Utilizarea emoțiilor	Remunerare și promovare	Conducere și relații interpersonale	Organizare și comunicare	Satisfacția generală în muncă
Inteligența emoțională	r	1	,127	,546**	,723**	,774**	,090	-,001	,042	,064
	p		,167	,000	,000	,000	,333	,989	,647	,490
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Locul controlului subiectiv	r	,127	1	-,002	,063	,162	,031	,186*	,287**	,199*
	p	,167		,982	,496	,079	,740	,043	,002	,030
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Aprecierea emoțiilor	r	,546**	-,002	1	,418**	-,010	,054	-,113	-,147	-,074
	p	,000	,982		,000	,918	,561	,220	,112	,425
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Controlul emoțiilor	r	,723**	,063	,418**	1	,297**	-,007	-,013	,021	,001
	p	,000	,496	,000		,001	,936	,890	,824	,988
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Utilizarea emoțiilor	r	,774**	,162	-,010	,297**	1	,102	,093	,158	,152
	p	,000	,079	,918	,001		,268	,313	,086	,098
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Remunerare și promovare	r	,090	,031	,054	-,007	,102	1	,378**	,342**	,781**
	p	,333	,740	,561	,936	,268		,000	,000	,000
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Conducere și relații interpersonale	r	-,001	,186*	-,113	-,013	,093	,378**	1	,520**	,783**
	p	,989	,043	,220	,890	,313	,000		,000	,000
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Organizare și comunicare	r	,042	,287**	-,147	,021	,158	,342**	,520**	1	,770**
	p	,188	,000	,000	,002	,652	,001	,926	.	,567
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119
Satisfacția generală în muncă	r	,024	-,114	-,140	-,075	,065	-,236**	-,180	,053	1,000
	p	,794	,217	,129	,417	,480	,010	,050	,567	.
	N	119	119	119	119	119	119	119	119	119

Notă tab. 8:

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

* - Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Analizând rezultatele prelucrării statistice, prezentate în tabelul 8 observăm următoarele corelații:

• Există o *relație pozitivă semnificativă între inteligența emoțională și:*

- Aprecierea emoțiilor, odată cu creșterea nivelului inteligenței emoționale crește nivelul aprecierii emoțiilor;

- Controlul emoțiilor, odată cu creșterea nivelului inteligenței emoționale crește nivelul controlului emoțiilor;

- Utilizarea emoțiilor, odată cu creșterea nivelului inteligenței emoționale crește nivelul utilizării emoțiilor;

• Există o *relație pozitivă semnificativă între locul controlului subiectiv și:*

- Conducere și relații interpersonale;

- Organizare și comunicare;

- Satisfacție generală în muncă.

• Există o *relație pozitivă semnificativă între aprecierea emoțiilor și:*

- Controlul emoțiilor;

• Există o *relație pozitivă semnificativă între controlul emoțiilor și:*

- Aprecierea emoțiilor;

- Utilizarea emoțiilor;

• Există o *relație pozitivă semnificativă între remunerare și promovare și:*

- Conducere și relații interpersonale;

- Organizare și comunicare;

- Satisfacția generală în muncă.

• Există o *relație pozitivă semnificativă între conducere și relații interpersonale și:*

- Organizare și comunicare;

- Satisfacția generală în muncă.

• Există o *relație pozitivă semnificativă între organizare și comunicare și:*

- Satisfacția generală în muncă.

Rezultatele obținute pentru acești factori ne denotă că **se infirmă ipoteza conform căreia am presupus că cadrele didactice cu nivel înalt al inteligenței emoționale denotă un nivel înalt de manifestare a satisfacției în muncă.**

În concluzie evidențiem faptul că pentru cadrele didactice este importantă reglarea emoțională conștientă în activitatea profesională; conștientizarea implicării funcționale a inteligenței emoționale în eficientizarea activității personale; mobilizarea capacităților personale în vederea depășirii obstacolelor care apar pe parcursul activității și folosirea echilibrată a resurselor emoțional-energetice etc. Aceste condiții favorizează dezvoltarea inteligenței emoționale a cadrelor didactice care la rândul lor promovează valori precum: sănătatea; viața familială fericită; înțelepciunea vieții, dragostea; educația; responsabilitatea; studiile și autocontrolul – acestea fiind necesare atât pentru mediul educațional cât și pentru societate.

Referințe bibliografice:

1. GOLEMAN D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață*. București: Editura Allfa, 2004. 424 p.

2. PALADI O. *Conștiința de sine - construct al inteligenței emoționale*. În: Materialele conferinței internaționale științifico-practice a psihologilor școlari „Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană”, Chișinău, 2012, p. 104-107.

3. ROCCO M. *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Ed. Polirom, 2001. 248 p.

4. WOOD R. TOLLEY H. *Inteligență emoțională prin teste*. București: Ed. Meteor Press, 2003.
5. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ К. А. *Психология и сознание личности*. М., 1999.
6. ГОРЬКАЯ Ж. В. *Психология ценностей*. Самара: Издательство «Самарский университет», 2014. 92 с.
7. ГУСЕВА Г. А. *Формирование ценностных ориентации государственных служащих*. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1999.
8. ЗДРАВОМЫСЛОВ А.Г, ЯДОВ В. А. *Отношение к труду и ценностные ориентации личности*. М., 1965.
9. ИВАНЧИК Т. Ф. *К вопросу о формировании значимой направленности личности*// Материалы всесоюзного симпозиума: Актуальные проблемы социальной психологии. Кострома, 1986. с. 46-48.
10. КАШИРСКИЙ Д. В. *Субъективные ценности современной молодежи*. Барнаул: Изд-во ААЭП, 2012. 224 с.
11. ЛЕОНТЬЕВ А. Н. *Потребности, мотивы, эмоции*. Изд-во Московского Унив-та, 1971. 38 с.
12. МУХИНА В. С. *Возрастная психология: Феноменология развития*. М. 2006.
13. МЯСИЦЕВ В. П. *Психология отношений*. Москва-Воронеж, 1995.
14. НИЗОВСКИХ Н. А. *Психо-семантический анализ жизненных ориентации личности*. Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1995.
15. ПОРОХОВСКАЯ Т. Н. *Ценность и оценка в морали*. М., 1989.
16. ЯНИЦКИЙ М. С. *Ценностные ориентации личности как динамическая система*. Кемерово, 2000.
17. ЯШИН Ф. Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*. Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. М., 2006.
18. KLUCKHOHN C. *Values and Value Orientations in the Theory of Action* //Toward a General Theory of Action /Ed. by T.Parsons, E.Shils. Cambridge, 1951.
19. MORRIS C. *Varieties of Human Value*. - The University Chicago Press., 1956.
20. ROKEACH M. *Introduction in: Understanding Human Value*. Individual and Societal. New York: The Free Press, 1979.

Primit la redacție: 12.09.2019

FORMA DE DISCIPLINARE PARENTALĂ ȘI DEZVOLTAREA PERSONALITĂȚII COPILULUI

FORM OF PARENTAL DISCIPLINARY AND PERSONALITY DEVELOPMENT OF THE CHILD

Ala LOZAN

master în psihologie, psiholog, liceul T. Vladimirescu

CZU: 159.922.72:316.356.2

Rezumat

Disciplinarea copilului înseamnă a sprijini copilul să învețe comportamente noi, dezirabile, a-i ajuta să-și dezvolte competențe și simțul responsabilității propriilor acțiuni.

Cercetarea are scopul de a estima și de a argumenta importanța educației parentale și rolul familiei în socializarea copilului, în pregătirea lui pentru a se adapta cu ușurință în contexte diferite de viață.

Cuvinte - cheie: disciplinare, stil de educație, disciplinare pozitivă, disciplinare punitivă, controlul parental, suportul parental, educație parentală, rolul familiei

Abstract

But discipline means to support children in learning new desirable behavior that helps them develop skills and the sense their responsibilities.

This article has the aim to study the importance of parental education from theoretical and practical point of view. It has the purpose to estimate and to argue the importance of parental education for his/her integration in various social situations.

Key-words: discipline, style of education, positive discipline, negative discipline, parental control, parental support, parental education, family role

Actualitatea cercetării. Timpurile moderne produc mutații profunde, proiectând familia în centrul unui spațiu extrem de contorsionat, asaltat de crize și de revoluții, de ideologii și de interese. În acest context, științele pedagogice operează cu abordări și instrumente noi, adecvate unor ținte pragmatice, gândite din perspectiva eficienței.

Responsabilitatea și implicarea activă a părinților în procesul de educare a copiilor este un factor primordial în dezvoltarea

armonioasă a personalității copilului. Educația la etapa contemporană constă în interiorizarea unor situații din care educatul, preea conținuturile transmise de la educator și actul transmiterii face parte ca element constitutiv.

Rose Vincent în "Cunoașterea copilului" (1972) [8, p. 18] vizează trei aspecte principale ale rolului parental privind socializarea copilului:

a) afecțiunea, prezența sa alături de familie;

b) protecția, sprijinul material, deciziile tatălui în momente dificile;

c) inițierea în viața socială devenind un model pentru imitare și identificare, exercitarea controlului prin autoritatea sa.

A educa un copil înseamnă a-i permite să se apropie de multiple identități, de a îndeplini multiple roluri și funcții. De asemenea, înseamnă a crea condiții copilului să găsească o unitate în acțiune, cât și în scop, de a se conforma și imita fără a se limita la o copie fidelă sau reflectare socială, dar și de a se delimita, de a fi autonom fără să cadă în individualism, revoltă sau izolare. [5, p. 35]

Stilul educativ se referă mai cu seamă la *procesul de influențare* pe care îl exercită părinții asupra copiilor și este studiat pentru a diferenția *categoriile de practici educative* din viața de familie care determină reacții și comportamente specifice ale copiilor. Pe baza recunoașterii stilului educativ adoptat de părinți sau în genere de adulții care se ocupă în familie de îngrijirea și educația copiilor, se pot face previziuni asupra evoluției benefice a copilului, se pot face intervenții care să prevină influențele negative care vor afecta dezvoltarea normală a copilului.

Trasarea distincțiilor dintre tipurile de stiluri educative în familie a fost realizată prin combinarea a două axe: controlul parental și suportul parental, de către Diana Baumrind care (1965-1966), publică articole pe teme „Controlul parental și dragostea parentală” sau „Efectele controlului parental autoritativ asupra comportamentului copilului” [1, p. 56-95].

Autoarea pune în evidență două variabile principale:

1) exigențele („demandingness”), cererile, așteptările, pretențiile pe care

părinții le au față de copilul lor, privind participarea acestora la viața de familie, speranțele lor în ceea ce privește comportamentul matur, disciplina, modul de rezolvare a problemelor de viață ale copiilor de către ei înșiși;

2) receptivitatea („responsiveness”), înțelegerea, simpatia, suportul pe care părinții le acordă copiilor pentru a le proteja individualitatea, afirmarea de sine, autoreglarea acestora și pentru a răspunde nevoilor specifice ale copiilor.

În funcție de aceste criterii, la care unii autori mai adaugă ca fiind subsidia-re și controlul psihologic, sau centrarea exigențelor pe sarcini concrete, se disting patru stiluri parentale care, în succesiunea lor de prezentare, sunt așezate totodată și într-o ierarhie a eficienței și influenței pozitive:

1. stilul „autoritativ(e)” (de autoritate, de magistr), în care se manifestă exigențe înalte, control maxim dar și suport maxim, înțelegere și afectivitate, cooperare, fermitate și flexibilitate totodată; efectele asupra copilului sunt stimulative cu privire la manifestarea independenței pe baza asumării responsabilității, a unor standarde și aspirații înalte;

2. stilul autoritar, care se manifestă față de copii printr-o intensitate crescută a pretențiilor, un nivel ridicat al cerințelor și controlului, dar cu nivel scăzut al înțelegerii, al suportului afectiv, acest stil impune ascultarea, obediința, copiii sunt încărcăți de probleme, reproșuri, nu li se respectă independența și individualitatea;

3. stilul permisiv, unii îl denumesc stilul indulgent sau *laisser-faire* (sau *libertin*) în care controlul este de nivel scăzut și suportul este maxim; față de rezolvarea unor probleme de viață importante sunt

cereri minime și formale, nivelul de aspirații este redus, realizările sunt superficiale, copiii deprind o rezistență scăzută față de diferite tentații, chiar și față de cele mai periculoase pentru viața lor;

4. stilul de neglijare sau de respingere a copilului se recunoaște prin ignorarea sau abandonarea copilului, prin lipsa de control, exigențe scăzute și lipsa de suport, nivel scăzut de grijă, afectivitate, ceea ce determină de cele mai multe ori nivelul foarte scăzut al aspirațiilor și realizărilor, dezorganizarea, lipsa rezistenței față de tentațiile periculoase, stilul acesta duce la izolarea copilului sau face posibilă cooperarea la acte antisociale.

Pe lângă aceste stiluri, în articole mai recente, Diana Baumrind și alți cercetători care sunt interesați de studierea influenței stilurilor educative din familie asupra dezvoltării personalității tinerilor, au luat în considerație încă trei variante ale stilurilor parentale:

5. stilul directiv non-autoritar, este acela al părinților care manifestă un control ridicat și un nivel mediu al suportului afectiv, ei tind spre a fi autoritari, dar nu realizează un control strict și sunt relativ mai apropiați de copii decât părinții autoritari;

6. stilul democratic, care manifestă un nivel mediu al controlului și un nivel ridicat al suportului afectiv, apropiat de cel al părinților permisivi, dar iau decizii în mod democratic și mai controlează, chiar dacă nu foarte strict, realizarea deciziilor;

7. stilul părinților „suficient de buni”, cu nivel mijlociu de control, de exigențe și tot cu un nivel mediu pentru suport și afectivitate.

Stilul familial al educației presupune

anumite caracteristici:

- se realizează informal, fără constituirea unui mediu, a unor structuri, programe și metode special destinate educației, fără exprimarea și instrumentarea intenției de a învăța pe altcineva și de a fi învățat;

- se realizează prin influențarea directă a membrilor familiei de către mediul familial, cu relațiile, activitățile, atitudinile, evenimentele de rutină sau specifice unor evenimente din viața de familie;

- se bazează pe asumarea tacită, reciprocă și punerea în practică a unor valori și atitudini, se manifestă spontan, firesc.

Conform lui Paul Hauch, [9] părinții pot adopta următoarele stiluri:

1. Stilul parental ferm și non-blând:

Acest stil parental implică un comportament parental de stabilirea a unor reguli rigide, fără a permite vreodată copilului să le chestioneze autoritatea, centrarea pe greșeli, atacarea personalității lui, strictețe și lipsa oferirii laudelor. Ca răspuns la acest stil, copiii vor ajunge să se evalueze ca fiind nevaloroși și inferiori, considerându-i pe toți ceilalți superiori, ei vor acuza anxietate, nesiguranță și vinovăție, dovădindu-se a fi ezitanți, dependenți și cu un comportament submisiv.

2. Stilul parental blând și non-ferm:

Se referă la situația în care părinții arată dragoste și afecțiune, dar realizează puține solicitări și stabilesc puține limite. Părinții care au acest pattern par să procedeze așa fie din dorința de a nu-și frustra copilul, fie din sentimentul de vinovăție. Copiii din astfel de familii pot deveni aiuriți, sunt lipsiți de putere, egocentrice, infantili emoțional și dependenți, au o toleranță scăzută la frustrare și evită responsabilitățile.

3. Stilul parental non-blând și non-ferm: Părinții își critică sever copiii pen-

tru comportamentele lor greșite, dar nu le oferă aproape niciodată laude pentru comportamentele bune. Ca și rezultat, ei vor avea comportamente cronice de încălcare a regulilor, vor întâmpina probleme cu lege, vor fi furioși și frustrați pentru că nu reușesc aproape niciodată să-și mulțumească părinții, vor testa limitele părinților pentru a-i face pe aceștia să arate că le pasă.

4. Stilul parental ferm și blând: Părinții care își cresc copiii în această manieră discută și se gândesc împreună cu ei la ceea ce înseamnă comportamente inacceptabile, se concentrează pe comportament, dar nu blamează copilul, stabilesc limite cu consecințe clare pentru nerespectarea lor, stabilirea pedepselor relatează cu învățarea regulilor, nu blamează, câteodată își frustrează copilul dacă este necesar, aplică o constrângere rezonabilă pentru învățarea auto-disciplinei și amânarea gratificării, nu pedepsesc niciodată datorită furiei și frecvent laudă copilul și îi arată dragoste. Copiii crescuți în această manieră experiențiază o stare de bine socio-emoțională și au reușite pe măsura potențialului lor.

Un sistem de disciplinare eficient cuprinde **3 elemente**:

1. un mediu de învățare caracterizat prin relații pozitive, de încredere, între părinți și copil;

2. metode de dezvoltare și încurajare sistematică a comportamentelor dezirabile (abordare proactivă a disciplinării);

3. metode de diminuare sau eliminare a comportamentelor indezirabile sau ineficiente (abordare reactivă a disciplinării).

Aceste trei elemente trebuie să funcționeze dacă dorim ca disciplinarea să determine îmbunătățirea comportamente-

lor copilului. Studiile educaționale oferă metode pentru fiecare din cele 3 obiective. Abordarea fiecăruia din cele 3 elemente trebuie adaptată în funcție de vârsta copilului și de abilitățile lui de a-și regla comportamentul și de a-și asuma responsabilități. [2, p. 15]

Prin urmare, a discipina înseamnă a sprijini copilul să învețe comportamente noi, dezirabile, a-l ajuta să-și dezvolte competențe și simțul responsabilității propriilor acțiuni.

Sistemul convențional de disciplinare a copiilor este acela care se bazează pe consecințe și pedepse. Este cel în care termeni și expresii ca „nu”, „stop” „ești pedepsit”, „e interzis să faci asta”, „este greșit ce faci” etc. sunt pe ordinea de zi. Cele mai multe rezultate ale acestui sistem se oglindesc în frustrarea părinților și înfrângerea lor, deoarece copiii nu numai că nu dau ascultare acestor porunci, dar de cele mai multe ori se răzvrătesc împotriva părinților [7, p. 60].

Secretul disciplinării pozitive constă în concentrarea asupra tipurilor de comportament pe care copilul trebuie să le aibă, decât pe respingerea și încercarea de a-l determina să nu facă ceva rău. De exemplu, în loc să spui copilului „nu lovi” este indicat să spui „joacă-te frumos cu prietenul tău”. Atunci când i se spune exact copilului ce să facă este foarte clar în privința așteptărilor pe care le au părinții de la el și copilul este mai dispus să își schimbe comportamentul în acest fel. Dacă i se interzice să facă anumite lucruri, copilul găsește alte metode pentru a-și atinge scopul propus. Când copilul are anumite probleme, părinții trebuie să formuleze unele întrebări de tipul: „Ce s-a întâmplat?”, Părinții se pot întreba doar

atât: „Ce-mi doresc să fac?”. Nu este scris nicăieri că celor mici le place tot ceea ce fac părinții. Copilul se va plânge, în mod evident, atunci când i se va stabili o limită. Nu trebuie uitat că el nu știe cât de multă atenție trebuie să i se acorde. Copiii adaptabili acceptă cu ușurință limitele. Alții se pot plânge multă vreme, înainte de a accepta ceea ce li se impune. [4, p. 106-107].

E mai bine să fii bun și supărat, decât să încerci să fii un „bun” părinte, care nu se înfurie niciodată. Copiii nu se așteaptă la părinți perfecți, ci la unii care să fie corecți în ceea ce privește propriile sentimente. Nu sunt fragili. Suportă mai ușor atitudini negative oneste, decât cuvinte superficiale. [3, p. 27]

Disciplinarea pozitivă presupune acceptarea faptului că orice comportament al copilului pornește de la o nevoie. Odată identificată nevoia și cauza ei, comportamentul indezirabil poate fi corectat, iar cel dorit de părinte poate fi astfel formulat, încât copilul să - l poată aplica. Disciplinarea pozitivă presupune ca părinții să facă față nevoilor de independență ale copilului în moduri în care să contribuie să sporească încrederea în sine. [5, p. 63]

Metodele de disciplinare prezentate sunt specifice pentru următoarele trei categorii de situații:

- când copilul învață un comportament nou;
- când dorim să consolidăm un comportament acceptat;
- când copilul nu este motivat, “nu vrea” să facă un anumit comportament.

Nerecunoașterea cauzelor comportamentului neadecvat al copilului este o piedică gravă în soluționarea problemei

respective. Iată unele cauze ale comportamentului indezirabil: înaintarea unor cerințe greu de îndeplinit; insuficiența de atenție părintească; lipsa încrederii dintre părinte-copil; privalarea pedepselor neadecvate; stil de educație autoritar, părinte tiranic; aplicarea forței în educarea copilului; evenimente stresante în familie (alcoolism, divorț, conflicte și abuzuri frecvente); stil de educație hiperprotector; critică permanent copilul, îl înjosește; lipsa în familie de control față de păstrarea disciplinei, ordinei, regulilor.

Scopul cercetării constă în evidențierea impactului stilului educațional al părinților și formei de disciplinare a copiilor în familie și consecințele educației negative.

Instrumentele utilizate: Chestionar de identificare a stilului parental. („Healthy Lifestyle’s Education,” – Comenius Regio); “Chestionarul pentru evaluarea formelor de disciplinare”, Chestionarul ”Criteriile agresivității” (G. Lavrentieva, T. Titarenco) și Tehnica de studiere a stării de nevrozitate [6].

Eșantionul de cercetare a fost alcătuit din N=50 de părinți, N=50 de elevi din clasele primare cu vârsta $m = 9$ ani și N=4 învățători.

Rezultate și discuții. Pentru a determina stilul parental și forma de disciplinare de părinți am aplicat Chestionar de identificare a stilului parental. („Healthy Lifestyle’s Education,” – Comenius Regio). În urma aplicării chestionarului au fost înregistrate următoarele stiluri de educație parentală utilizate de părinții din lotul de cercetare. (vezi tab. 1):

Tabelul 1.

Stilurile de educație parentale

Stilul parental	Nr.de părinți %
Stil ferm și non-blând	38%
Stil blând și ferm	29%
Stil non-blând și non-ferm	24%
Stil blând și non-ferm	9%

Din analiza rezultatelor (tab.1) se observă că 38% din părinți consideră că adoptă un stil parental ferm și non-blând; 29% din părinții consideră că adoptă un stil parental blând și ferm; 24% din părinți consideră că adoptă un stil parental non-blând și non-ferm, iar 9% din părinți consideră că adoptă un stil parental blând și non-ferm.

Pentru a evidenția formele de disciplinare aplicate de părinți am aplicat

“Chestionarul pentru evaluarea formelor de disciplinare”. Analiza rezultatelor înregistrate în baza chestionarului sunt reflectate în tabelul 2.

Datele din tabelul 2 confirmă că majoritatea părinților ce aplică un stil parental ferm și non blând în 56% aplică pedeapsa fizică și 89% pedeapsa non-fizică. Părinții ce utilizează un stil blând și non-ferm, în disciplinarea copilului explică și laudă copilul pentru acțiunile dezirabile.

Tabelul 2.

Identificarea formelor de disciplinare aplicate de părinți

Forme de disciplinare	Perceperea stilului educațional parental de elevi (%)			
	Ferm și non blând	Blând și non-ferm	Non-blând și non-ferm	Blând și ferm
Lauda	11	67	3	89
Pedeapsa non-fizică	89	9	93	57
Pedeapsa fizică	56	0	11	0
Explicații	32	84	82	93
Non-implicare	6	31	23	29

Comparând datele prezentate în tabelul 1 și 2 ne permite să realizăm următoarele constatări (vezi fig. 1):

a) Părinții care recurg la un stil educațional ferm și non-blând sunt orientați în educația propriilor copii, spre utilizarea mai mult a unor metode punitive: pedeapsa non-fizică și pedeapsa fizică. Doar 11 %

din acești părinți recurg uneori la laudă, pentru a aprecia faptele copiilor;

b) Părinții care acced la stilul blând și non-ferm demonstrează, că în educația copiilor ei preferă următoarele metode de disciplinare: lauda și explicația în cazul faptelor ieșite din comun ale copilului în circa 31 % din cazuri, ei consideră că poa-

te fi binevenită și non-implicarea pentru a disciplina copilul;

c) Părinții care dau dovadă de un stil non - blând și non-ferm prevalează în pro-

cesul de disciplinare a copiilor pedepsele non-fizice (93 %), adică diversele forme de critică (82 %) laudele sunt admise doar în 3 % de cazuri;

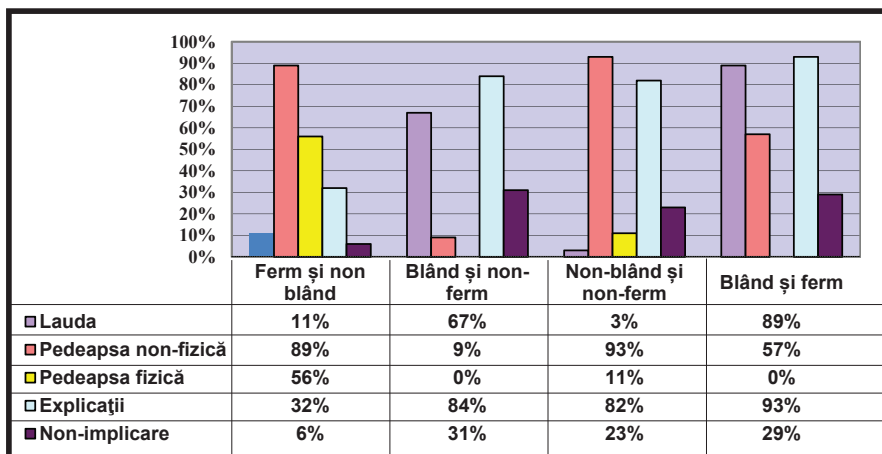


Fig. 1. Stilul parental adoptat și formele de disciplinare aplicată (%)

d) Părinții ce manifestă un stil blând și ferm prevalează, în aspect de disciplinare lauda, explicația, pedeapsa non-fizică. Acestea de la urmă dau dovadă de un relativ echilibru între disciplinarea pozitivă și cea negativă a copilului.

Rezultatele prezentate și analizate au permis să concluzionăm, că fiecare stil educațional parental urmează să fie axat preponderent, pe una din cele două forme

de disciplinare a copiilor: pozitivă sau negativă”.

Pentru determinarea gradului de manifestare a comportamentului agresiv am aplicat Chestionarul ”Criteriile agresivității”, care a fost îndeplinit de învățător clasei și de părinți pentru a obține o caracteristică a manifestării comportamentului agresiv pentru fiecare copil. Rezultatele sunt prezentate în tabelul 3.

Tabelul 3.

Valorile medii ale ale comportamentului agresiv la elevi (%)

	Nivelul agresivității (%)		
	Nivel scăzut al agresivității	Nivel mediu al agresivității	Nivel înalt al agresivității
Evaluarea învățătorului	10	34	56
Evaluarea părinților	8	42	50

Comparând datele dintre profilul comportamentului agresiv al copilului dat de părinți și cel al învățătorilor observăm, că

diferențele sunt neesențiale. Numărul de elevi apreciați cu nivel înalt al agresivității este aproximativ egal corespunzător

25 elevi (50%) dat de părinți și 27 elevi (56%) dat de învățător.

În scopul examinării nivelului de manifestare a nervozității la elevi am

aplicat chestionarului „Tehnica de studiere a stării de nervozitate”. Analiza datelor sunt prezentate în tab. 4.

Tabelul 4.

Valorile medii a stării de nevrozitate

Nivelul agresivității	21-30 puncte	11-20 puncte	0-10 puncte	Punctaj negativ
Nivel înalt al agresivității	0	8%	72%	20%
Nivel scăzut al agresivității	26%	52%	22%	-

Din tabelul și figura 4 observăm că 72% din elevi din cei 25 supuși cercetării experimentale prezintă sensibilitate exagerată, iar frustrările și nemulțumirile îi fac extrem de nervoși.

Alți 20% din elevi (4 copii) conform rezultatelor obținute prezintă pericol pentru ceilalți copii și necesită consultația urgentă a psihologului. Rezultatele obținute cercetării realizate au relevat că elevii supuși unei disciplinări negative sunt predispuși să manifeste mai multă agresivitate și nervozitate.

CONCLUZII

Una dintre problemele cu care se confruntă părinții este faptul că uneori sunt puși în situații de a-i învăța pe copii diverse comportamente, alteleori își doresc să elimine sau să reducă o serie de comportamente ale copilului. Dar în momentul în care părintele este nemulțumit de comportamentul manifestat de către copil, devine nervos, iritat, nemulțumit, emoții lui negative duc la: aplicarea unor pedepse prea aspre, ridicarea tonului sau chiar la violența fizică. Părinții fac deseori greșeala etichetării copilului în funcție de comportamentul manifestat. Copilul își va însuși această etichetă și se va comporta în

cele mai multe cazuri conform convingerilor părinților.

Recomandări pentru părinți:

- să stabilească reguli clare de comportament pe care copilul să le cunoască;
- să identifice cauzele agresivității și să evită motivele de criză;
- să învețe și să exerseze împreună cu copilul modalități civilizate de rezolvare a conflictelor;
- să evite etichetările;
- să abordeze un stil de comunicare pozitiv, asertiv;
- să existe convergență între soți în demersurile lor educative;
- să aplice măsuri disciplinare numai după o prealabilă cunoaștere și analiză a cauzelor, factorilor și împrejurărilor în care s-a produs abaterea și să țină seama de particularitățile psihofizice ale copilului;
- să creeze climat familial favorabil (bunăvoință, încredere, toleranță, echilibru, obiectivitate, respect, afecțiune necondiționată etc.);
- să păstreze o legătură constantă cu dirigințele și cu alți factori educativi cu care copilul intră în contact;
- să nu renunțe nici o clipă la lămurirea unor noțiuni morale; numai în felul acesta

în mintea copilului se va forma treptat conștiința valorilor ce trebuie respectate, iar el va înțelege de ce trebuie să se conformeze acestora;

- să evite sancțiunile „dure», să folosească recompensele meritate, supraveghere mai atentă, aplicarea unor metode mai... speciale (cum ar fi metoda amânării, cerînd copilului să facă ceva, nu imediat, ci într-un interval de timp determinat), să ofere explicații bine argumentate și bazate pe judecăți obiective etc.

- Un lucru important de știut este că în realitate nu există copii răi, ci doar copii descurajați. Fiecare copil are și părți bune, pozitive. Dacă vom învăța să privim comportamentele negative ale copiilor ca pe o formă de a ne comunica ceva, vom găsi întotdeauna cea mai bună metodă pentru a-i corecta. Părinții trebuie să manifeste iubire și înțelegere față de odrasla lor, să descopere secretele motivării copilului, recompensării sau pedepsirii acestuia.

BIBLIOGRAFIE

1. BAUMRIND D., The influence of parenting style on adolescent competen-

ce and substance abuse, *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 1991, p. 56-95.

2. BOURDIEU, P., *Simțul practic*. Institutul European, Iași, 2000, p. 15.

3. ILUȚ, P., *Sociopsihologia și antropologia familiei*, Editura Polirom, Iași, 2005, p. 27.

4. KILLEN, K., *Copilăria durează generații la rând*, Editura First, Timișoara, 2003, p. 106-107.

5. MIHAILESCU, I., (2004). *Rolul familiei în dezvoltarea copilului*, Editura Cartea Universitară, București, 2004, p. 63.

6. SAVCA L. (coord.), (2008). *Psihoteste, Instrumentariu de studiere a personalității și relațiilor cu alții*, Volumul II, (Ghid pentru psihologi), Tipografia „Univers Pedagogic”, Chișinău, 2008.

7. STAN, E., (2004) *Despre pedepse și recompense în educație*, Institutul European, 2004, p. 63.

8. VINCENT, R., (1972). *Cunoașterea copilului*. Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972, p. 18.

9. <https://www.academia.edu> › Chestionar_pentru_identificarea_stilului_parental

Primit la redacție 19.09.2019

PSIHOLOGIA SOCIALĂ

CONȚINUTUL REPREZENTĂRII SOCIALE A SUCCESULUI ÎN MEDIUL STUDENȚESC DIN REPUBLICA MOLDOVA

THE CONTENT OF THE SOCIAL REPRESENTATION OF SUCCESS IN THE STUDENT ENVIRONMENT IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Ioana AȘEVSCI

master în psihologie, doctorandă ULIM

CZU: 316.62:378 (478)

Rezumat

În articol se conține prezentarea rezultatelor unei investigații a reprezentării sociale a succesului în mediul studențesc din Republica Moldova. Sunt analizate datele obținute prin cercetarea psihologică, efectuată pe un eșantion alcătuit din 245 de tineri, studenți din anii de studii I, II, III și IV cu vârsta cuprinsă între 19 și 28 ani. Prin calcule statistice se stabilește că elementul central al reprezentării sociale a succesului în mediul studențesc este format din termenii familie, carieră, bani și realizare, iar elementele periferice – din termenii noroc și serviciu.

Cuvinte-cheie: reprezentare socială, succes, tehnica evocării libere, tehnica substituției, elementul central, elementul periferic, „zonă mută”

Abstract

The article contains the presentation of the results of an investigation of the social representation of success in student lives in the Republic of Moldova. The data obtained by the psychological research has been carried out on a sample made up of 245 young people, students from the years of studies I, II, III and IV, between the ages of 19 and 28, are analyzed. By means of statistical calculations it is established that the central element of social representation of success in the student lives is made up of terms such as family, career, money and achievement, and the peripheral elements – the terms like luck and job.

Keywords: social representation, success, free evocations technique, substitution technique, central element, peripheral element, „silent zone

Introducere

Una dintre caracteristicile psihologice ale oamenilor contemporani este orientarea spre succes. Cuvântul „succes” este scris pe stindardul multor inițiative, este prezent în publicitatea diverselor firme și companii. În ultimii ani au fost efectuate diverse cercetări, au fost realizate destul de multe publicații consacrate acestei te-

matici, se petrec instruirii în domeniul afacerilor, managementului care ajută oamenilor la promovarea succesului. Succesul este sloganul contemporaneității [1].

Succesul a fost de-a lungul timpului, o preocupare permanentă a oamenilor interesați de autorealizare, de atingere a unor scopuri valorizate social, indiferent de domeniul lor de activitate. Totodată, ace-

astă temă a oferit, atât „profanilor” cât și oamenilor de știință, un generos prilej de reflecție cu valențe sociale, psihologice și filosofice [4].

Abordând problema cu privire la trăsăturile de personalitate și la comportamentul social de succes, Лабунская В. А. [13] menționează că există două paradigme în cadrul cărora se analizează mecanismele reușitei persoanei. Primei paradigme pot fi atribuite teoriile biologiste ale supradotării, reprezentanții căror explică motivația succesului persoanei prin prezența unor particularități ale constituției organice a omului, caracteristici individuale determinate biologic. Ei consideră că rolul esențial în procesul de realizare a succesului îl joacă **inteligenta, starea de spirit** manifestate în domeniile de activitate semnificative pentru persoană.

Dacă succesul are, în mod obișnuit, înțelesul de reușită, de performanță, obținută de către o persoană sau de un grup, recunoscută ca atare de colectivitate [5], atunci se pot dezvolta, în această accepțiune, două perspective: una la nivel individual, cealaltă la nivel social. Componenta socială a succesului se referă nu doar la recunoașterea performanței, ci și la acordarea unor recompense. De obicei – subliniau cei doi autori menționați – *recunoașterea și recompensarea* apar atunci când grupul, care deține puterea de decizie, dorește promovarea valorii conținute în activitatea respectivă. Cu alte cuvinte, puterea manipulează, orientează performanțele în sensul dorit de ea, cu ajutorul unor gratificații percepute sub forma succesului social.

Designul cercetării

Problema prezentei cercetări constă în necesitatea de a identifica reprezentarea socială a succesului la tinerii din mediul

studentesc în scop de definire a opiniilor și atitudinilor pe care aceștia le împărtășesc față de principalele condiții ale succesului.

Obiectul cercetării experimentale. În studiul pe care îl prezentăm în continuare am intenționat să identificăm reprezentarea socială a succesului împărtășită de tinerii din mediul studentesc: modalitatea de a trata lucrurile în conformitate cu valorile și normele vehiculate în societate, prin intermediul unor cogniții, imagini elaborate la nivel de „simț comun”, și de a accepta modele ale atitudinilor și comportamentelor în raport cu realitatea explicată și înțeleasă prin prisma acestor constructe create de mentalitatea colectivă.

Baza experimentală. Cercetarea reprezentării sociale a succesului a fost efectuată pe un eșantion alcătuit din 245 de tineri, studenți din anii de studii I, II, III și IV cu vârsta cuprinsă între 19 și 28 ani, tineri din RM din cadrul Universității de Studii Politice și Economice Europene „Constantin Stere”, Universității Tehnice a Moldovei și Universității Libere Internaționale din Moldova

Cercetarea a fost realizată în perioada septembrie 2016 – aprilie 2017.

Material și instrumente de cercetare. Demersul nostru analitic presupune, la prima etapă, delimitarea conținutului reprezentării sociale a succesului a întregului lot supus cercetării. La etapa a doua, prin metoda trierilor ierarhice succesive va fi verificat conținutul nucleului central și a organizării reprezentării, după care se va efectua controlul centralității [6, p. 233-234].

Tehnica evocării libere (Abric 1973) [apud 3]. Asociația sau evocarea liberă este una dintre primele metode aplicate la identificarea conținutului structurii reprezentărilor sociale și constituie o „etapă

fundamentală a studiului oricărei reprezentări sociale” [6, p. 242-243, 9]. Această tehnică a fost aplicată în două etape. În prima etapă subiecților li s-a propus să noteze cinci cuvinte sau îmbinări de cuvinte asemănătoare cu termenul inductor *succes*. Avantajul acestei tehnici constă în faptul că subiectul evocă termenii asociați spontan și fără a fi influențați. La această etapă au fost obținuți indicatorii care măsoară frecvența termenilor asociativi. La etapa a doua subiecții antrenați în experiment au ierarhizat acești termeni asociativi. Instrucțiunea a fost formulată în felul următor: „*Ierarhizați termenii asociativi de la cel mai important la cel mai puțin important, reflectând asupra cuvântului succes*”. Pentru a obține valoarea (cifra) care indică importanța termenului evocat în lanțul asociativ a fost folosită scala Likert (de la 1 la 5).

Tehnica substituției a fost utilizată

pentru identificarea „zonelor mute” ale reprezentării sociale a succesului. [6, p. 321-322; 7] Subiecților intervievați, majoritatea tineri din Republica Moldova, li s-a propus să noteze cinci cuvinte pe care, după părerea lor, le asociază cuvântului „succes”. Totodată au fost rugați să noteze și alte cinci cuvinte asociate cuvântului „succes” de majoritatea populației din Republica Moldova.

Rezultatele cercetării experimentale

Prin tehnica evocării libere au fost obținuți 110 termeni asociativi pentru cuvântul inductor succes, menționați de 1234 ori, dintre care 78 de termeni figurează în răspunsuri cu frecvența până la 10 ori. În urma excluderii sinonimelor și a luării în calcul doar a asociațiilor care au obținut o frecvență mai mare de 2%, a fost stabilit un corpus de 12 de termeni asociativi pentru cuvântului inductor *succes* (vezi tab. 1).

Tabelul 1.

Frecvența, rangul apariției și rangul importanței termenilor asociativi pentru cuvântul inductor „succes” pentru întregul lot supus cercetării

No	Asociații	Frecvența		Rangul apariției	Importanța		Rangul importanței
		nr.	%		nr.	%	
1	Familie	108	8,75	1	476	12,85	1
2	Carieră	96	7,78	2	298	8,05	2
3	Bani	80	6,48	3	204	5,51	3
4	Realizare	68	5,51	4	192	5,18	4
5	Studii	44	3,57	5	130	3,51	6
6	Muncă	42	3,40	6	124	3,35	8
7	Sănătate	40	3,24	7	162	4,37	5
8	Fericire	38	3,08	8	128	3,46	7
9	Reușită	32	2,59	9	86	2,32	12
10	Dragoste	30	2,43	10	92	2,48	9
11	Noroc	28	2,27	11	88	2,38	10
12	Serviciu	28	2,27	11	76	2,05	11

În tabelul 1 și figura 1 se prezintă rezultatele obținute în urma aplicării tehnicii prototipic categoriale pentru întregul lot investigațional. Astfel, se poate con-

stata că termenii cu cea mai mare frecvență sunt: familie (8,75%), carieră (7,78%), bani (6,48%), realizare (5,51%).

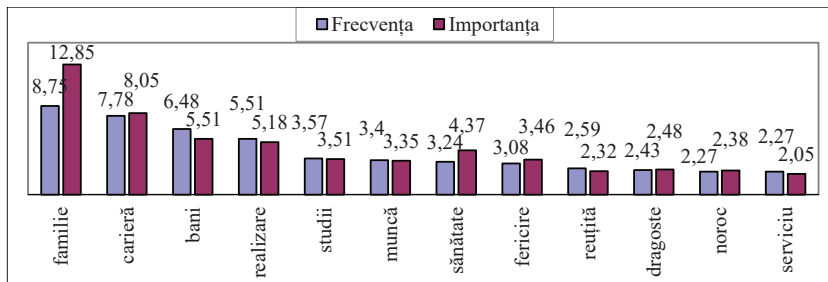


Fig. 1. Rangul apariției și rangul importanței pentru cuvântul inductor „succes” pentru întregul lot investigațional supus cercetării (%)

Calculul importanței termenilor evocați și a rangului importanței acestora arată că termenii *familie*, *carieră*, *bani* și *realizare* își păstrează poziția atât ca rang al apariției, cât și ca rang al importanței, situându-se pe locul 1, 2, 3 și, respectiv, 4. Termenul asociativ *studii*, cu rangul apariției 5, se deplasează spre poziția 6 în rangul importanței. Termenul asociativ *muncă*, cu rangul apariției 6, ocupă poziția 8 în rangul importanței. În schimb, termenul asociativ *sănătate*, cu rangul apariției 7, își întărește poziția în rangul importan-

ței, ocupând locul 7. Termenul *fericire*, cu rangul apariției 8, pierde poziția în rangul importanței, situându-se pe locul 7. La fel, pierde poziția termenul asociativ *reușită*, cu rangul apariției 9, ocupând poziția 10 în rangul importanței. Termenul *dragoste* cu rangul apariției 10 scade poziția în rangul importanței situându-se pe locul 9. Calculând rangul importanței pentru toți 110 termeni evocați de întregul lot investigațional a fost dedus procentul frecvenței de 1,99%.

Tabelul 2.

Frecvența și rangul apariției termenilor asociați cuvântului inductor „succes”

Frecvența	Rang înalt în apariție (elemente plasate pe primele locuri ale lanțului asociativ)	Rang scăzut în apariție (elemente plasate pe următoarele locuri ale lanțului asociativ)
Frecvență ridicată (mai mare de 50)	<i>familie, carieră, bani, realizare, studii</i> (teme centrale)	<i>muncă, reușită</i> (statut ambiguu)
Frecvență scăzută (mai mică de 50)	<i>sănătate, fericire, dragoste</i> (statut ambiguu)	<i>noroc, serviciu</i> (teme periferice)

Raportul dintre frecvența apariției termenilor asociativi și rangul apariției lor, conform tehnicii prototipic-categoriale, propusă de Vêrgés, [apud 2] se prezintă astfel:

termenii asociativi *familie*, *carieră*, *bani* și *realizare* sunt, conform datelor obținute, termeni centrali, iar termenii asociativi *noroc* și *serviciu* – periferici (vezi tab. 2).

Tabelul 3.

Frecvența și rangul apariției termenilor asociativi pentru cuvântul inductor „succes”, atribuiți altor tineri și populației RM („zona mută”)

Pentru majoritatea tinerilor din RM				Pentru majoritatea populației din RM			
Asociații	Frecvența		Rangul apariției	Asociații	Frecvența		Rangul apariției
	nr.	%			nr.	%	
Bani	170	13,73%	1	Bani	142	11,87%	1
Carieră	76	6,14%	2	Familie	128	10,7%	2
Familie	74	5,98%	3	Sănătate	78	6,52%	3
Studii	48	3,88%	4	Carieră	66	5,52%	4
Realizare	46	3,72%	5	Serviciu	52	4,35%	5
Distracții	46	3,72%	6	Trai decent	50	4,18%	6
Automobil	46	3,72%	7	Locuință/casă	42	3,51%	7
Serviciu	44	3,55%	8	Fericire	26	2,17%	8
Locuință/casă	36	2,91%	9	Copii	24	2,01%	9
Trai decent	32	2,58%	10	Realizare	24	2,01%	10
				Dragoste	24	2,01%	11

În tabelul 3 este ilustrat calculul rangului apariției termenilor asociativi pentru cuvântul inductor „succes”, atribuit altor tineri și populației din RM. Am constatat că atât pentru majoritatea tinerilor, cât și pentru majoritatea populației RM termenii asociativi cu cea mai mare frecvență sunt, *bani* acumulând frecvența de 13,73%, și respectiv, 11,87% situându-se pe locul 1 al rangului apariției pentru ambele categorii. Termenul *carieră* a acumulat o frecvență de 6,14% pentru majoritatea tinerilor și a ocupat locul 2 în rangul apariției, în schimb, pierde poziția pentru majoritatea populației și se plasează pe locul 4 în rangul apariției acumulând o frecvență

de 5,52%. Termenul asociativ *familie* a fost situat pe locul 3 în rangul apariției, acumulând astfel o frecvență de 5,98%, dar își întărește poziția pentru majoritatea populației ocupând locul 2 în rangul apariției și acumulând, astfel, frecvența de 10,7%. Termenul *studii* s-a situat pe locul 4 în rangul apariției pentru majoritatea tinerilor, acumulând o frecvență de 3,88%, dar pentru majoritatea populației a obținut o frecvență mai mică de 2% și nu a fost luat în calcul. Termenul asociativ *realizare* s-a plasat pe locul 5 în rangul apariției și a acumulat o frecvență de 3,72% pentru majoritatea tinerilor, cedând astfel poziția pentru majoritatea populației și situându-

du-se pe locul 10 în rangul apariției acumulând doar o frecvență de 2,01%. Pentru întregul lot supus cercetării termenul *realizare* se regăsește în nucleul central. Termenul asociativ *distracții* și *automobil* s-au situat pe locurile 6, și respectiv, 7 în rangul apariției pentru majoritatea tinerilor, acumulând o frecvență a câte 3,72%, fiecare însă pentru majoritatea populației din RM au obținut o frecvență mai mică de 2% și acești termeni nu au fost luați în calcul. Termenul asociativ *serviciu* a acumulat o frecvență de 3,55% și a fost plasat pe locul 8 în rangul apariției pentru majoritatea tinerilor, dar își întărește poziția pentru majoritatea populației, acumulând frecvența de 4,35% și situându-se astfel pe locul 5 în rangul apariției. Termenul asociativ *locuință/casă* s-a situat pe locul 9 în rangul apariției pentru majoritatea tinerilor și a acumulat o frecvență de 2,91% întărindu-și poziția pentru majoritatea populației ocupând locul 7 în rangul apariției și acumulând o frecvență de 3,51%. Termenul *trai decent* a acumulat frecvența de 2,58% pentru majoritatea tinerilor plasându-se pe locul 10 în rangul apariției, dar își întărește poziția pentru majoritatea populației, acumulând o frecvență de 4,18% și situându-se pe locul 7 în rangul apariției.

Termenul asociativ *sănătate* a acumulat pentru majoritatea populației RM o frecvență de 6,52% ocupând locul 3 în rangul apariției, însă pentru majoritatea tinerilor au obținut o frecvență mai mică de 2% și nu a fost luați în calcul. Pentru majoritatea populației termenul *fericire* s-a plasat pe locul 8 în rangul apariției și a acumulat o frecvență de 2,17%, iar pentru majoritatea tinerilor din RM a acumulat o frecvență mai mică de 2% și la fel nu a

fost luați în calcul. Termenii asociativi *copii* și *dragoste* s-au plasat pe locurile 9,10 și 11 în rangul apariției pentru majoritatea populației acumulând o frecvență a câte 2,01% fiecare iar pentru majoritatea tinerilor au acumulat o frecvență mai mică de 2% și nu a fost luați în calcul.

Termenii asociativi conținuți în nucleul reprezentării sociale a succesului sunt: *bani*, *carieră*, *familie* și se regăsesc pe primele locuri în asociațiile proiectate. pentru majoritatea tinerilor și populației din RM.

În elementul periferic pentru tinerii majoritatea tinerilor și majoritatea populației RM apar asociații care ilustrează anumite atribute cum ar fi: *automobil*, *locuință/casă*, *trai decent*.

Pentru anumite categorii de vârstă apare termenul *distracții*. În general, pentru majoritatea populației apare cuvântul *copii*, ceea ce pentru sine și pentru alți tineri nu constată un element important al reprezentării sociale a succesului.

Expunându-și opinia asupra credințelor generale ale tinerilor din Republica Moldova, studenții participanți la cercetare menționează cu frecvență înaltă termenii asociativă remarcați în calitate de nucleu al reprezentării sociale – *familie*, *carieră*, *bani*, *realizare*, *studii*. Se confirmă caracterul ambiguu al asociațiilor *sănătate*, *fericire*, *dragoste*, *muncă*, *reușită*, care nici nu se regăsesc în lista celor mai frecvente cuvinte folosite pentru descrierea viziunii asupra succesului a tinerilor din RM. Verificarea termenilor asociativi periferici prezintă incidență înaltă pentru noțiunea de *serviciu*, lipsind cuvântul *no-roc*. Tinerilor le sunt asociate cu frecvență înaltă și alte noțiuni legate de succes:

distracții, automobil, locuință, trai decent, probabil indicând la anumite dorințe refulate ale subiecților cercetării.

Nucleul central al reprezentării sociale a succesului este confirmat și de opiniile expuse pentru întreaga populație a Republicii Moldova, întrunind termenii asociativi *bani, familie, carieră, realizare*. Asociația *studii* dispare, probabil ținându-se cont de specificul vârstei și ocupația subiecților cercetării. Apar asociații frecvent, pe care le întâlnim cu frecvență mult mai joasă în definițiile succesului atribuite tinerilor: *sănătate și copii*. Cu frecvență înaltă este folosită și asociația *serviciu*. După opinia subiecților cercetării, întreaga populație definește că succesul este disponibilitatea la o *locuință și trai decent, automobilul și distracțiile* fiind importante pentru tineri.

În studii asupra succesului, realizate anterior, atestăm anumite similități cu cercetarea de față. Așa, în cadrul unei cercetări realizate în Ungaria pe populație de 30-40 de ani [10, p. 59], printre factorii externi ai succesului se regăsește „norocul” sau „șansa”, „sursele financiare favorabile”.

În alt studiu, realizat recent în Rusia pe un eșantion de populație adultă angajată în serviciu [12, p. 18-19], noțiunile asociate succesului au fost divizate în endogene (succesul ca stare a personalității) și exogene (ca statut social), primul grup predominând asupra celui de-al doilea. Trei sferturi dintre subiecții cercetării (74,8%) percep succesul ca pe o viață fericită de familie. Cariera de succes ocupă locul doi, acest factor a fost indicat de jumătate dintre respondenți (50,4%). Succesul este perceput de 49,8% dintre respondenți ca

sentiment intern de armonie, sens, integritate a vieții.

Opiniile subiecților intervievați pe tema indicatorilor eterogeni de succes se remarcă prin prevalența pozițiilor altruiste asupra celor egoiste, individualiste. Doar 45% acced la afirmația că principala măsură a succesului este averea dobândită prin muncă, însă 87,1% nu consideră că bogăția în general este un atribut al succesului, iar 84,5% văd în calitate de asemenea atribute nu atât bunăstarea materială și recunoașterea publică, cât armonia spirituală. Necesitatea de a-și asuma riscuri pentru a obține succesul este exprimată de 56,8% dintre subiecții cercetării și doar 40,3% menționează nevoia de o strategie bine gândită cu evitarea riscurilor; 81,1% consideră că succesul este un rezultat al dezvoltării personale și capacității de a se prezenta deosebit de alții. Pe locul doi se plasează opinia despre capacitatea de muncă, de stabilire și atingere a scopurilor drept o condiție a succesului (46,9% din răspunsuri), ori abilitatea înaltă de autorealizare (37,5%). Pe locul al treilea (7,3%) sunt răspunsurile despre utilitatea socială a persoanei. Realizarea succesului în Rusia contemporană, subiecții cercetării o leagă de: studiile bune (57,5% din răspunsuri), relațiile cu persoane influente (56%), deținerea unei profesii solicitate (32,7%), nivelul bunăstării materiale (31,5%), evoluția în carieră (28,5%), fericirea în viața familială (24,8%), șansă și noroc (21,9%), activitate antreprenorială (19,6%).

Găsim corespondențe dintre rezultatele cercetării prezentate în acest articol cu cele realizate în Rusia: asociații centrale – *familie, carieră, bani, realizare, studii* și periferice – *noroc și serviciu*.

Într-o cercetare studențească realizată pe un eșantion de 60 de tineri cu vârsta de 20 de ani [11, p. 36], reprezentarea succesului a fost măsurată în raport cu locul controlului subiectiv al persoanelor. Analiza a arătat că studenții cu locul controlului intern asociază succesului cuvinte precum: autorealizare, inteligența, bucuria, autonomia, orientarea spre scop, munca preferată, cei cu locul controlului extern - norocul, recunoașterea socială, prosperitatea, banii, bucuria, orientarea spre scop. Internaliștii asociază persoana de succes cu atingerea obiectivelor (63%), perseverența (63%), dedicația pentru muncă (58%), inteligența (38%), profesionalismul (21%), asociind succesului propriile eforturi și implicarea. Externaliștii - cu norocul (56%), recunoașterea socială (25%), realizarea scopurilor (31%), adică pun accent mai mult pe șansă, fără a nega dedicația în muncă [11, p. 39].

Succesul este văzut de studenții contemporani și ca o stare a persoanei social active [9].

Studiile cross-culturale cu scopul de a identifica conținutul reprezentării sociale a succesului în societățile „individualiste” (Marea Britanie) și „colectiviste” (Japonia), au identificat următorul nucleu: pentru japonezi – relațiile interpersonale, compatibilitatea cu nevoile sociale, recunoașterea socială, banii, pentru britanici - efortul personal, abilitățile native, banii, realizarea scopurilor, dorințelor, autonomia [8, p. 92].

CONCLUZII:

Reprezentarea socială a succesului înglobează asociații cu conținut endogen – realizările și norocul și exogen – familia,

cariera, banii, studiile și serviciu, cele din urmă fiind mult mai numeroase. Tinerii din mediul studențesc tratează succesul prin prisma concursului de împrejurări favorabile, rolul personal în realizarea acestuia – sănătatea, fericirea, dragostea, munca, reușita – fiind tratat ambiguu. Deși, prin comparare cu rezultatele altor cercetări similare efectuate în diverse contexte sociale se atestă asemănări în conținutul reprezentării sociale, pentru tinerii din Republica Moldova succesului îi sunt atribuite conținuturi distincte. Totuși, aprecierea stării de succes de pe pozițiile atingerii unui statut social prin studii atestă o orientare oarecum realistă și optimistă, ideea succesului social fiind dependentă de rezolvarea sarcinilor curente, determinate de etapa de vârstă și statutul social al subiecților cercetării.

BIBLIOGRAFIE

1. AȘEVȘCHI, I. Aprecieri subiective ale stării de succes social. In: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Preocupări contemporane ale științelor socioumane”*. Ediția a VIII-a. Chișinău: ULIM, 2017, p.67-70.
2. CURELARU, M. *Reprezentări sociale*. Iași: Polirom, 2006. 235 p.
3. CURELARU, M. *Reprezentările sociale – teorie și metodă*. Iași: Erola, 2001. 444 p.
4. MOCULESCU, A. Dimensiuni ale succesului social în perioada de tranziție. In: *Revista Română de Sociologie, Serie nouă*, 2001, anul XII, nr. 5-6, p. 483-493.
5. RALEA M., HARITON, T. *Sociologia succesului*. București: Editura Științifică, 1962. 568 p.
6. ȘLEAHTIȚCHI, M. *Panopticum*.

Tehnici speciale de pătrundere în adâncul reprezentării sociale. Iași: Junimea, 2018. 374 p.

7. ȘLEAHTIȚCHI, M. Instrumentele de analiză structurală a spațiului reprezentational: inducția prin scenariu ambiguu. In: *Psihologie*, revistă științifico-practică, 2013, nr.4, p.70-76. ISSN 1857-2502

8. KUWAHARA, Y. *Social representations of self and society. A cross-cultural investigation in Britain and Japan.* Thesis submitted for the award of Doctor of Philosophy (PhD). University of Surrey. 2004. 340 p. <https://pdfs.semanticscholar.org/b72a/e7a334c31c5ca03fc576953afd98acbea79a.pdf>

9. SHAMIONOV, R. M., GRIGORYEV, A. V. The image of socially active individual in the representations of student youth. In: *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 2019,

7(1), p. 15-20.

10. VARI-SZILAGYI, I., SOLYMO-SI, Z. Social representations of success in different professional strata. In: *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 2016, VoL.7 (1), p. 51-70.

11. АБЗАЛОВА, Е. А. *Представление об успехе у лиц с разным уровнем интернальности. Выпускная квалификационная работа.* Екатеринбург, 2017. 67 с. <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/8908/2/Abzalova2.pdf>.

12. ВЯТКИНА, Н. В. Достижение успеха в современной России: попытка социологического осмысления. В: *Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки*, 2016, № 1, с. 17-22.

13. ЛАБУНСКАЯ, В. А. *Социальная психология личности (в вопросах и ответах): учеб. пособие.* М.: Изд-во Гардарики, 2000. 397 с.

Primit la redacție 12.09.2019

PSIHOLOGIA GENERALĂ

ПРОБЛЕМА ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ THE PROBLEM OF INTELLIGENCE IN THE MODERN SOCIETY

Елена РАИЛЯН

др. пед. н., научный сотрудник

Американский Университет Молдовы, Институт перспективных исследований,
Московский Педагогический Государственный Университет

Валерия КАЛЬКИНА

др. философских наук, научный сотрудник

Институт перспективных исследований,
Московский Педагогический Государственный Университет

CZU: 159.922

Резюме

В статье рассматривается проблема интеллекта в современном обществе. Анализируя эволюцию метаданных в научных базах данных, авторы доказывают важность духовного, культурного и экологического интеллекта в системе высшего образования. В ходе исследования установлена связь между интеллектом и его динамически развивающимися функциями. Доказано, что сегодня необходимо фокусироваться на разработке новых методик, способствующих формированию культурного, цифрового, экологического и духовного. Определено новое соотношение между капиталом и интеллектом, а также описана концептуальная модель духовного интеллекта на основе приоритезации мета-когнитивных знаний.

Ключевые слова: интеллект, психология обучения, духовный интеллект

Rezumat

Acest articol discută problema formării și dezvoltării inteligenței în societatea modernă. Analizând evoluția metadatelor din bazele de date științifice, autorii dovedesc importanța dezvoltării inteligenței spirituale, culturale și de mediu în sistemul de învățământ superior. În timpul studiului, a fost stabilită o legătură între intelect și funcțiile sale în curs de dezvoltare dinamică. S-a dovedit că astăzi este necesar să ne concentrăm asupra dezvoltării de noi tehnici care contribuie la formarea culturală, digitală, de mediu și spirituală. O nouă relație între capital și intelect este definită și este descris un model conceptual de inteligență spirituală bazat pe prioritizarea cunoașterii meta-cognitive.

Cuvinte-cheie: inteligență, psihologia învățării, intelect spiritual

Abstract

This article deals with the problem of formation and development of the intelligence in modern society. By analyzing the evolution of metadata in the scientific databases, the authors prove the importance of the development of spiritual, cultural and environmental intelligence in the higher education system; a connection is established between the structure of intellect and its dynamically developing functions. It is proved that today it is necessary to focus on the development of new techniques that contribute to the formation of cultural, digital, environmental and spiritual intelligence. A new relationship between capital and intellect is defined and a conceptual model of spiritual intelligence based on the prioritization of meta-cognitive knowledge is described.

Keywords: intelligence, learning psychology, spiritual intellect

Введение Интеллект - это термин, который используется в психологии для описания способности разума делать правильные выводы о том, что является истинным или ложным, и о том, как решать проблемы; способность рассуждать и понимать мир.

Модель Гилфорда «*Структура интеллекта*» описывает эти способности в соответствии с тремя измерениями: контент, продукт и процесс [13]. Интеллект – комплексная структура поведения интеллектуального человека, которую можно определить по уровню проявления логико-математических, музыкальных, пространственных, телесно-кинестетических; личностных и межличностных характеристик [2].

Однако, когда «становление современного человечества <...> потребовало заранее «определять» будущую ценность общественного развития» [17], теоретические разработки Гилфорда и Гарднера стали подвергаться критике. Например, было доказано что у каждого человека есть все необходимые умственные способности, но они функционируют по-разному; большинство людей могут развивать

любой вид интеллекта на достаточном уровне; виды интеллекта работают со-обща, но различными способами [6].

В нашем же представлении, теория интеллекта не соответствует уровню современного развития общества. Проблема заключается в том, что с внедрением цифровых технологий, среда образования меняется настолько быстро, что вопрос развития человека не может быть решен на уровне Теории Гилфорда и Гарднера.

Обзор литературы В целом, под интеллектом подразумевают способность человека приобретать и применять определенные знания и навыки. Уровень интеллекта измеряется коэффициентом IQ (intelligence quotient). Ведя количественную оценку, психологи рассматривали интеллект как наследственное качество, которое не зависело от условий развития человека.

Во второй половине 20 века Теорию Множественных Интеллектов Гарднера стали дополнять. Например, в 1996 Големан доказал, что эмоциональный интеллект EQ (emotional intelligence) – это третий «Q», необходимый для

развития способностей к восприятию смыслов и видению ценностей [3]. В то время, Гарвардский академический бизнес-обзор высоко оценил идею эмоционального интеллекта, назвав ее «революционной», обозначив ее как одну из самых влиятельных идей десятилетия.

В текущем столетии, исследователи обратили внимание на то, что эмоциональный интеллект – «способность человека ценить и выражать эмоции через эмпатию, самоконтроль, самооценку и восприимчивость к чувствам других» [12] – тесно связан с духовным интеллектом SQ (spiritual intelligence), «отвечающим за энергию, энтузиазм, храбрость и решительность человека» [20]. Было отмечено, что эмоциональный и духовный интеллект взаимодействуют с культурным интеллектом, определяющим способность эффективно адаптироваться к новым глобальным изменениям в окружающей среде через познание. С этим утверждением соглашается и Эммонс [1], по мнению которого духовный интеллект необходим для приобретения функциональных навыков, опирающихся на духовные ресурсы (такие как жизненная энергия).

В последнее время появились и новые понятия, одним из которых является экологический интеллект, отвечающий за осознание: «экологическое сознание в масштабах всего человечества» [19]. «Духовность – это неотъемлемая часть человека, поддерживающая «дыхание жизни» и «психическое здоровье», а также позволяющая каждому из нас найти ответы на вопросы: Какова цель моей жизни? и Почему я родился?» [8].

Что касается недавно обозначенного цифрового интеллекта, то в научной литературе на этот счет имеется дилемма. С одной стороны, цифровой интеллект понимается как сумма технических, умственных и социальных компетенций, необходимых для адаптации к цифровой среде, а также как способность понимать и использовать силу информационных технологий в собственных интересах. С другой стороны, исследователи считают, что цифровой интеллект – это «больше, чем просто способность работать с компьютерами или ИТ» [7]. Новые термины не вписываются в понятийный аппарат когнитивной психологии, трактуящую интеллект, как *умение воспринимать реальность и формировать знания для устойчивого мира*. Нерешенность этой противоречия, а также глобальные изменения человеческой деятельности, привели к необходимости разработать более прагматичную концепцию развития и обучения человека, соответствующую нынешнему уровню развития общества.

Целью данного исследования является обоснование необходимости изучения интеллекта в современном обществе. Для достижения этой цели были использованы следующие, актуальные для данной области, методологии.

Методы исследования

В качестве основных инструментов исследования, были выбраны системный и мета-системный методы. Как отмечает Лазанский [5], в системном методе акцент делается на взаимосвязях в целом и на качестве обратной

связи. Для того, чтобы понять плюсы и минусы системного анализа, было уточнено значение слова «система». «Система — это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определённую целостность, единство» [18]. Система находится в равновесии со средой.

Мета-система – это больше чем система. Она определяет психологическую и физиологическую целостность человека; его способность адаптироваться к жизненным ситуациям, связанным, например, со сменой часовых поясов или времени суток, продуктов питания, жизнью и смертью близких людей, “скоростными” переездами из одной географической зоны в другую, свободным доступом к образовательным ресурсам и т. д.

Необходимость перехода от системного метода к мета-системному обусловлена тем, что системный метод не позволяет изучить человека в динамике системы.

Мета-системный анализ основывается на идее того, что «мета» – это больше, чем система. Мета может быть использована в отношении тех систем, которые более организованы, логичны в развитии и подходят для более общих случаев [4].

Мета-системный подход – это изучение внутреннего мира человека в

аспекте его включения в более общую целостность. По отношению к внутреннему миру человека, любая система или ее описание трансформируется в мета-систему. Таким образом, мета-системный подход позволяет использовать различные техники анализа данных. Один из таких методов заключается в вычислении момента появления нового понятия (*ideal type*, англ. яз.) в определённой базе данных, после чего ее характеристики исследуются с позиции различных наук.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ Интеллект и его функции

Термин «интеллект» используется не только для определения умственных способностей людей (уровня IQ), но и для когнитивных способностей машин («искусственный интеллект»). Начиная с 2016 года, в период, когда произошло слияние «физических, цифровых и биологических технологий посредством искусственного интеллекта» [11], человечество получило новые возможности измерения реальности и адаптации при помощи технологий. Данное явление влияет на психологию обучения [9]. Это, в свою очередь, спровоцировало, рост интереса теоретиков к изучению проблематики интеллекта. Возникла необходимость переосмысливать материальный, социальный и духовный интеллект [16]. Результаты представлены в таблице 1:

Таблица 1.

Интеллект и его функции

Капитал	Интеллект	Функция
Материальный капитал	IQ: Рациональный интеллект	Что я думаю
Социальный капитал	EQ: Эмоциональный интеллект	Что я чувствую
Духовный капитал	SQ: Духовный интеллект	Кто Я

Интеллект определяет комплекс способностей человека, необходимых для приспособления к жизненным ситуациям. Так, например, духовный интеллект культивируется посредством обучения и практики, что способствует гармоничному развитию человека [14]. Духовный интеллект связан с критиче-

ским мышлением, с помощью которого человек решает проблемы, связанные с поиском жизненных ценностей и духовностью [4]. На основе мета-системного анализа эмпирических данных Google Academics в период с 1960 по 2018 год получается результат, представленный в таблице 2.

Таблица 2.

Эмпирические данные исследования

		1960-1980	1981-2000	2001-2018
1	Рациональный интеллект IQ	243	447	2250
2	Эмоциональный интеллект EQ	167	6810	11900
3	Множество Интеллектов	39	1990	16800
4	Культурный Интеллект	63	286	15000
5	Цифровой интеллект	74	163	2410
6	Экологический интеллект	4	140	1960
7	Духовный интеллект	58	534	11600

Данные, представленные в виде диаграммы (Рис. 1.); позволяют прийти к выводу о том, что необходимо фокусироваться на разработке новых методик обучения.

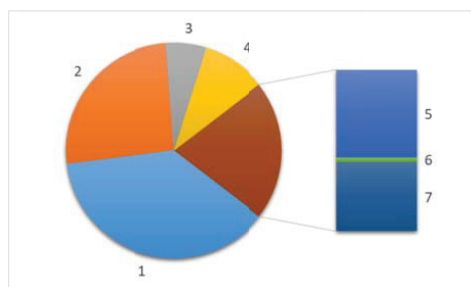


Рис. 1. Частота упоминания разных видов интеллекта в научной литературе (1960-1980)

Приоритет исследования рационального интеллекта IQ в научной ли-

тературе 1960-1980 гг. не случаен. В данный период преобладает модель “образование 1.0” [9], которая опирается на статическое чтение текстов, включая веб-ресурсы, и пересказ; также, это период появления таксономии педагогических целей Б. Блума. Однако, в даже в случае, если бы цели были разделены на три области: когнитивную (требования к освоению предмета), психомоторную (развитие двигательной, нервно-мышечной деятельности) и аффективную (эмоционально-ценностная область, отношение к изучаемому), преимущество было бы отдано освоению содержания предмета и, соответственно, IQ.

В период 1981-2000 гг. среда обучения меняется очень часто (рис. 2).

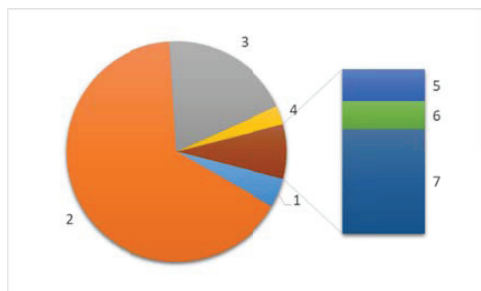


Рис. 2. Частота упоминания разных видов интеллекта в научной литературе (1981-2000)

модели образования часто сменяют друг друга: образование 2.0, образование 3.0, ... Образование 2.0 относится к технологиям социальных сетей и использованию образовательных ресурсов в обучении и самообучении. Образование 3.0 относится к применению кросс-институциональных и кросс-культурных возможностей с

целью расширения сфер деятельности учащихся.

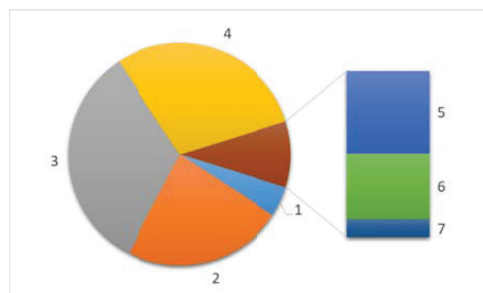


Рис. 3. Частота упоминания разных видов интеллекта в научной литературе (2001-2018)

Принимая в учет данные диаграмм, представленных на рисунках 1-3, и учитывая модель, указанную в таблице 2, можно определить новое соотношение между капиталом, интеллектом и функциями человека (таблица 3)

Таблица 3.

Новое соотношение

Капитал	Интеллект	Функция
Социальный капитал	EQ: Эмоциональный интеллект	Что я чувствую
Когнитивный капитал	MQ Множество Интеллектов	Что и как я изучаю мир
Культурный капитал	KQ Культурный Интеллект	Что и как я понимаю мир
Духовный капитал	SQ: Духовный интеллект	Кто Я
Цифровой капитал	DQ Цифровой интеллект	Как я использую цифровую среду
Материальный капитал	IQ: Рациональный интеллект	Что и как я думаю
Экологический капитал	AQ Экологический интеллект	Как я оцениваю, цену и понимаю окружающих меня людей и природу

Если рассматривать последующие стадии развития понятийного аппарата, получается:

- образование 4.0 относится к модели обучения, применимой на протяжении всей жизни, когда человек меняет мышление и поведение через общение в глобальной сети;

- образование 5.0 относится к модели саморегулирующего обучения в мире умных технологий; данная модель нацелена на развитие личности с учетом универсальных ценностей, таких как, например, коллективная ответственность;

- образование 6.0 относится к экологической модели экстрасенсорного восприятия жизненных вопросов; формирования внутреннего мира с учетом понятия красоты и гармонии;

- образование 7.0 относится к модели духовного интеллекта, ориентированной на формирование человека, способного легко адаптироваться в различных средах (концепция устойчивого развития).

Экология познания и коммуникации

Концепция «экология» была введена Геккелем в 1866 году. Экология – это комплексная наука о взаимоотношении организмов с окружающей средой. Однако, сегодня сферу данной концепции можно расширить, учитывая тот факт, что в нынешних условиях человек одновременно живет в глобальном и виртуальном мире. Для адаптации к такой среде необходимы не только знания, но и специальные навыки и отношения. С точки зрения психологической педагогики, необходимо формировать мета-компетенции, которые будут способ-

ствовать развитию человека на протяжении всей жизни.

Мета-компетенции формируются через мета-познание мира. Человеческий мозг обладает феноменальным генетическим потенциалом для решения нестандартных проблем адаптации к условиям окружающей среды, что соответствует когнитивной, эмоциональной и духовной потребности понимать и защищать себя от внешнего воздействия.

Для достижения этой цели используются как внутренние, так и внешние ресурсы.

С внедрением цифровых технологий среда обучения и условия жизни меняется. Таким образом:

- к неорганическим условиям существования (таким как местообитание, климат, состояние водной среды, почвы и т. д.) прибавились факторы увеличения дневного времени суток; скорость коммуникации; возможности мультимедиа и расширенной реальности; самообучение через Интернет-технологии и т. д.

- к изменённым органическим условиям существования прибавился фактор интеракции людей через социальные сети, а также взаимодействия человека с интеллектуальными машинами, пространствами и различного рода девайсами, с которыми он ежедневно вступает в контакт.

Новые неорганические и органические условия, в которых человек вынужден существовать и развиваться как личность, создают определенные риски для его существования как человека разумного. К таким рискам относится: чрезмерное влечение к

гаджетам и путешествиям, потеря универсальных (общечеловеческих) ценностей, сокращение мотивации к обучению, понижение интереса к высшему образованию и т. д. Наличие рисков подтверждается данными. По данным ВВС (2016), мобильность людей в 1945 году достигла отметки в 60 млн., в 1963 года – 81 млн., в 1993 году – 132 млн., в 2006 году – 153 млн., а в 2016 – 184 млн человек (Рис. 4)

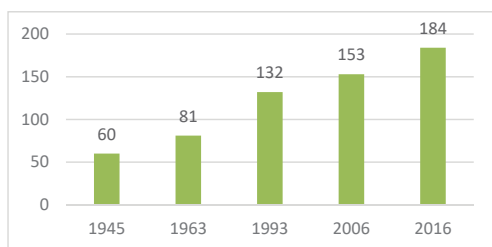


Рис. 4. Мобильность людей (исследование ВВС, 2016)

Физическая мобильность сопровождается “перемещением” людей в онлайн среде. По данным ITU News (2016), 43% населения земного шара проводит время в глобальной сети; количество пользователей Интернета в развивающихся странах удваивается в течение каждых 5 лет; мобильные подписки за 10 лет утроились и составляют 7,1 млн. пользователей. Аналогичные данные представлены на сайте Wordometers [2018].

Мета-анализ данных позволяет утверждать, что больше половины людей земного шара ежедневно находится в виртуальном пространстве, а количество проданных компьютеров намного превышает количество проданных книг.

О том, что необходимо формировать

интеллект как способность трансформировать знания к условиям нынешнего виртуального мира, свидетельствует и следующий факт:

➤ на 17 июля 2018 количество проданных телефонов (1) (4295163) значительно превысило количество проданных телевизоров – 475 370 (2) (Рис. 5).

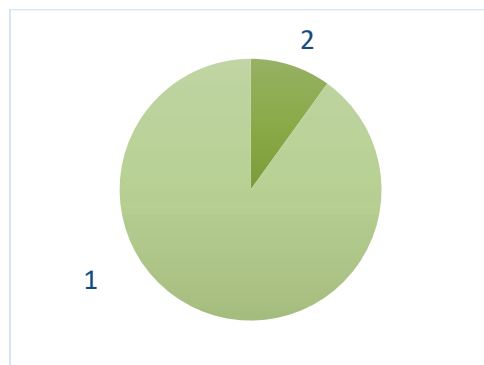


Рис. 5. Время мобильных телефонов

Таким образом, человек может легче приспособиться к новой ситуации, если научится быстро самообучаться, критически мыслить и принимать решения. Способность к самообучению относится к мета-когниции. Когниция и мета-когниция отличаются объектом исследования. Когниция отвечает на вопрос: *Что люди знают и думают?*, в то время как мета-когниция изучает вопрос: *Как люди развивают свои мыслительные способности?* Исходя из этого определения, была предложена следующая концепция: *мета-познание присутствует на всех уровнях познания и самопознания, но формируется на первоначальном уровне. Процесс формирования интеллекта происходит через трансформацию имеющихся*

знаний, умений и навыков. *Высший уровень – это анализ мотивации необходимый для создания и поддержания условий обучения человека на протяжении всей жизни.*

Процесс трансформации осуществляется через стратегии обучения, описанные в первой главе книги «*Метапознание и успешные стратегии обучения в высшем образовании*» [10].

Таблица 6.

Стратегии обучения

комплексные стратегии решения проблем стратегии управления временем коммуникационные стратегии финансовый менеджмент стратегии само эффективности стратегии управления качеством стратегии изменения в управлении стратегии управления рисками	управления проектами методологии исследования анализа / восполнения пробелов планирование/ мониторинг оценка и самооценка критическое мышление суждение и принятия решения стратегии когнитивной гибкости
академическое письмо / академическое чтение стратегии мышления и внимания стратегии отслеживания результата стратегии развития креативности стратегии ориентирования в инновациях стратегии управления чувствами и эмоциями эмоциональный интеллект	стратегии изучения способов изучения стратегии использования открытых ресурсов стратегии борьбы с плагиатом Применение Microsoft Excel Применение социальных медиа Применение пакета Adobe

Обсуждение и заключение Текущий уровень развития общества, обусловленный быстрым ростом и повсеместным внедрением информационных технологий, заставляет нас пересматривать привычные теории, концепции и методы в образовании. Одним из таких ключевых понятий является понятие *интеллекта*, который, как показало данное исследование, включает в себя целый комплекс способностей и навыков, необходимых человеку для адаптации к различным

жизненным ситуациям. Вопреки устоявшемуся мнению, интеллект подразумевает под собой не только уровень IQ, но также эмоциональный, культурный, цифровой, экологический и духовный интеллект. Современные образовательные методики должны быть разработаны и структурированы таким образом, чтобы способствовать формированию вышеуказанного множества интеллектов и компетенций, позволяющих индивиду обучаться и самообучаться на протяжении всей жизни.

Учитывая то, что сегодня, в 21 веке, мы живем не только в локальном, но и глобальном, а также виртуальном пространстве, создающим определенные риски для становления личности, возникает острая необходимость в изучении *духовного интеллекта*, помогающего человеку легче приспособливаться к изменениям в окружающей среде. Именно духовный интеллект помогает учащемуся осознать значение процесса обучения и, в дальнейшем, применять изученные знания на практике. Высокий уровень духовного интеллекта способствует развитию логики, критического мышления, психологических навыков, тем самым делая студентов более подготовленными и успешными.

Авторы данной статьи настаивают на том, что для формирования духовного интеллекта требуется не только системный, но и *мета-системный* подход. Последний дает больше возможностей для изучения внутреннего мира человека и его отношений со внешней социальной средой, представляющей собой, по мнению авторов, мета-систему. Использование мета-системной модели в процессе формирования духовного интеллекта позволяет трансформировать уже имеющиеся знания, умения и навыки до самого высокого уровня – анализа мотивации и настойчивости – с целью создания благоприятных условий обучения на протяжении всей жизни индивида.

Список источников

1. EMMONS R. A. (2000) Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern // The International Journal for

the Psychology of Religion Vol. 10. No 1. P. 3 –26.

2. GARDNER H. (2000) Intelligence Reframed Multiple Intelligence for the 21 Century. USA: Basic books.

3. GOLEMAN D. (1996) Emotional Intelligence. Why It Can Matter More than IQ // Learning. Vol. 24. No 6. P. 49 – 50.

4. KING D. B. (2008) Rethinking Clams of Spiritual Intelligence: A Definition, Model, and Measure. Master of Science Dissertation. Ontario: Trent University.

5. LAZANSKI T.J. (2010) Systems Thinking: Ancient Maya’s Evolution of Consciousness and Contemporary Systems Thinking // AIP Conference Proceedings. Vol. 1303. No 1. P. 289 – 296.

6. LESHKOVSKA E. A., Spaseva S. M. (2016) John Dewey’s Educational Theory and Educational Implications of Howard Gardner’s Multiple Intelligences Theory // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering & Education (IJ-CRSEE). Vol. 4. No 2. P. 57 – 66.

7. MITHAS S., McFarlan F.W. (2017) What is Digital Intelligence? IT Professional. <https://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?arnumber=8012308>.

8. PAWAR D. P. (2018) A Study of Spiritual Intelligence, Depression and Anxiety among Undergraduate Students // Indian Journal of Health & Wellbeing. Vol. 9. No 3. P. 459 – 463.

9. RAILEAN E. (2017) Fouth Industrial Revolution and Education (pp. 13-15). In: Railean, E. User Interface Design of Digital Textbooks: How Screens Affect Learning. Springer Nature.

10. RAILEAN E. (2018) Metacognition in Higher Education: Successful

Learning Strategies and Tactics for Sustainability. In: Railean E., Elci A., Elci A. Metacognition and Successful Learning Strategies in Higher Education. IGI Global. P. 1 – 20.

11. SCHWAB K. (2016) The Fourth Industrial Revolution. What It Means and How to Respond. Geneva: World Economic Forum. <http://cormolenaar.nl/wp-content/uploads/2016/04/The-fourth-industrial-revolution.pdf>.

12. SEENA N. S., Sundaram S. (2018) The Efficacy of Psycho-Spiritual Intervention on Emotional Intelligence, Spiritual Intelligence and Psychological Resilience among Maltreated Juvenile Girls. Indian Journal of Health & Wellbeing, 9 (1) 125 – 130.

13. STERNBERG, R.J., & Grigorenko, E.L. Guilford's Structure of Intellect Model and Model of Creativity: Contributions and Limitations. Creativity Research Journal, 2001, 13(3), p. 309-316.

14. VAUGHAN F. (2002) What is Spiritual Intelligence? // Journal of Humanistic Psychology. Vol. 42. No 2. P. 16 – 33.

15. WORDOMETERS. (2018) <http://www.worldometers.info/>

16. ZOHAR D., Marshall I. (2004)

Spiritual Capital: Wealth We Can Live. California: Berrett: Koehler Publishers.

17. МЕСЬКОВ В.С., Сабанина Н.Р. Когнитивистика как научное обоснование педагогики: пять когнитивных революций (22-27). Обзор материалов конференции «Когнитивные исследования как основания педагогики», 22 апреля 2017 года. М: Ru-Science, 2017.

18. СИСТЕМА. Большой российский энциклопедический словарь. 2003. М.: БРЭ.

19. СУЛТАНОВА Л. Экологический интеллект против computer science. 2018. <https://www.proza.ru/2013/01/04/1275>

20. ТОНИ Б. Могущество духовного интеллекта. 2018. <https://psy.wikireading.ru/36640>

Благодарности: Данное исследование было проведено при поддержке международной программы исследований 2018 Института Перспективных Исследований Московского Педагогического Государственного Университета.

Primit la redacție 01.10.2019

AUTORII NOȘTRI

AȘEVSCI Ioana, master în psihologie, doctorandă, ULIM.

BÎRLE Delia Iuliana, conf. univ.. dr. hab., Universitatea din Oradea, România, delia.birle@gmail.com

CHEPTENE Victoria, doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova.

ILLE Ramona, psiholog educational, ”Pyramid Learning” Center, Oradea, România.

KALKINA Valeriya Vladimir, dr. în științe umaniste, cercetător științific, Institutul Rus de Studii Avansate a Universității Pedagogice de Stat din Moscova, Rusia <https://orcid.org/0000-0001-5713-6994>. E-mail: valeriya.kalkina@gmail.com.

LOZAN Ala, master în psihologie, psiholog, liceul T. Vladimirescu.

MAHOVICI Viorica, masterandă, Institutul de Științe ale Educației.

MULICO Iulia, drd., UPS ”Ion Creangă”.

PALADI Oxana, dr. în psihologie, conf. univ., Institutul de Științe ale Educației.

SOCIU Cristinel, drd., UST (cu sediul la Chișinău), pr. prof. gr. I., Liceul Teologic Romano-Catolic „Sf. Francisc de Assisi” din Roman (România).

RAILEAN Elena Aurel, dr. în pedagogie, cercetător științific, Institutul Rus de Studii Avansate a Universității Pedagogice de Stat din Moscova, Rusia. conferențiar universitar la Universitatea Americană din Moldova. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7893-974> ResearcherID: A-3953-2016, elenarailean32@gmail.com.

RACU Jana, dr. hab., profesor, Universitatea de Stat din Moldova.

ROBU Viorel, dr., lector universitar, Universitatea „Vasile Alecsandri” din Bacău, Facultatea de Litere, Departamentul de Limba și Literatura Română și Științe ale Comunicării (România).

TUFEANU Magda, dr., lector universitar, Universitatea „Petre Andrei” din Iași, Facultatea de Psihologie, Științele Educației și Asistență Socială (România).

VRABII Violeta, dr. în psihologie, cercetător științific, Institutul de Științe ale Educației.