

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris

C.Z.U.:316.6 (043.3)

PAVLENKO LILIA

**PARTICULARITĂȚILE PSIHOLOGICE
DE DEZVOLTARE ALE COMPETENȚEI SOCIALE
ÎN ONTOGENEZĂ**

511.03 – PSIHOLOGIE SOCIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

**Aglaida Bolboceanu,
doctor habilitat în psihologie, profesor cercetător**

Autor:

Lilia Pavlenko

CHIȘINĂU, 2015

© Pavlenko Lilia, 2015

CUPRINS

ADNOTARE (română, rusă, engleză)	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. DIMENSIUNEA PSIHOSOCIALĂ	
A CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ – ABORDARE TEORETICĂ	16
1.1. Repere conceptuale ale competenței sociale	16
1.2. Structura competenței sociale. Etapele de dezvoltare	27
1.3. Specificul dezvoltării competenței sociale la vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă	37
1.4. Concluzii la capitolul 1	44
2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ	
A PARTICULARITĂȚILOR PSIHOLOGICE	
ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI SOCIALE ÎN ONTOGENEZĂ	46
2.1. Organizarea cercetării și descrierea metodelor experimentale	46
2.2. Examinarea competenței sociale la vârsta preșcolară	54
2.3. Cercetarea competenței sociale la vârsta școlară mică	71
2.4. Studiarea competenței sociale la vârsta preadolescentă	89
2.5. Concluzii la capitolul 2	109
3. DINAMICA COMPETENȚEI SOCIALE ÎN ONTOGENEZĂ	
111	
3.1. Dinamica componentei cognitive a competenței sociale la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentă	114
3.2. Dinamica componentei intenționale a competenței sociale la vârstele examinate	121
3.3. Dinamica componentei comportamentale a competenței sociale la vârstele investigate	132
3.4. Concluzii la capitolul 3	141
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	
142	
BIBLIOGRAFIE	145
ANEXE	161
Anexa 1. Criterii de evaluare a interacțiunii subiecților investigați în cadrul metodei de observare	161
Anexa 2. Metoda proiectivă „Imaginile” (E.O. Смирнова și В.М. Холмогорова)	164
Anexa 3. Chestionar pentru cercetarea capacității de autocontrol în comunicare (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов)	170
Anexa 4. Rezultatele obținute la testul-film Rene’Gille în cadrul experimentului de constatare la vârsta preșcolară	172
Anexa 5. Rezultatele obținute la metoda proiectivă „Imaginile” la vârsta preșcolară	173
Anexa 6. Datele obținute în cadrul metodei observării la vârsta preșcolară	174
Anexa 7. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preșcolară	175

Anexa 8.	Compararea diferențelor valorilor medii obținute în cadrul experimentului de constatare în grupurile de preșcolari	182
Anexa 9.	Corelațiile obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta școlară mică	185
Anexa 10.	Compararea diferențelor valorilor medii obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta școlară mică	196
Anexa 11.	Corelațiile obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preadolescentă	201
Anexa 12.	Compararea diferențelor valorilor medii obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preadolescentă	206
Anexa 13.	Rezultate obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preadolescentă	209
Anexa 14.	Compararea diferențelor valorilor medii obținute în cadrul experimentului de constatare la vârstele investigate	211
Anexa 15.	Desene realizate de preadolescenți în cadrul testului Zwei PERSONNEN al lui H. Henning	213
	DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	218
	CV-ul AUTORULUI	219

ADNOTARE

Pavlenko Lilia. Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2015

Structura tezei. Lucrarea include adnotările, lista abrevierilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 201 de titluri, 15 anexe; 144 pagini, 30 de figuri, 27 tabele. Rezultatele cercetării au fost publicate în 13 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: competența socială, ontogeneză, vârstele: preșcolară, școlară mică, preadolescentă, componentele competenței sociale: cognitiv-afectivă, intențională, comportamentală, indicatori de performanță.

Domeniul de studiu: Psihologia socială.

Scopul cercetării constă în determinarea particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză, a dinamicii competenței sociale și evidențierea mecanismelor psihosociale de dezvoltare ale acestora.

Obiectivele cercetării rezidă în: abordarea teoretică a conceptului de competență socială din perspectiva psihosocială; identificarea bazei metodologice de cercetare a conceptului de competență socială și de determinare a particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză (vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă), examinarea dinamicii competenței sociale în ontogeneză și evidențierea mecanismelor psihosociale de dezvoltare ale acestora; elaborarea concluziilor și recomandărilor ce vizează cunoașterea și înțelegerea complexității particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale, fapt ce facilitează integrarea socială a copiilor, elevilor.

Problema științifică importantă soluționată: în procesul cercetării teoretico-experimentale au fost stabilite particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale și a mecanismelor psihosociale ale dezvoltării ei din perspectiva ontogenetică, ceea ce a contribuit la constituirea bazei psihosociale a procesului de dezvoltare a respectivei competențe, oferind oportunitatea cunoașterii acestor particularități de către psihologi, cadre didactice în vederea valorificării informației obținute, a creșterii calității procesului educațional și a celui de asistență psihologică.

Inovația științifică constă în determinarea particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză în contextul psihologiei sociale. Pentru prima dată la nivel național a fost realizată o cercetare teoretico-experimentală, în care a fost studiată evoluția competenței sociale în ontogeneză. A fost elaborată metodologia de cercetare a competenței sociale în ontogeneză, care a inclus unele procedee noi de investigare a aspectelor psihosociale ale competenței sociale.

Valoarea teoretică a investigației. Conținutul lucrării contribuie la dezvoltarea psihologiei sociale prin completarea bazelor ei teoretice cu o nouă modalitate de abordare social-genetică a competenței sociale. Rezultatele obținute oferă informație despre particularitățile psihologice de vârstă ale competenței sociale în ontogeneză din perspectiva componentelor competenței sociale, ele prezentând date științifice noi, referitor la dimensiunea calitativă a fenomenului vizat. Metodologia elaborată prezintă noi posibilități de examinare a competenței sociale pe trei paliere de vârstă: preșcolară, școlară mică și preadolescentă.

Valoarea aplicativă a lucrării este determinată de semnificația ei ca argument științific în vederea eficientizării procesului de dezvoltare a competenței sociale și stimulării cercetării acestora în domeniul psihologiei sociale în plan teoretic și aplicativ. Datele obținute ne demonstrează că dezvoltarea competenței sociale devine unul din obiectivele esențiale ale educației. Rezultatele constatate în procesul investigației sunt importante îndeosebi prin implementarea informației obținute referitor la dezvoltarea particularităților de vârstă ale competenței sociale și a mecanismelor psihologice de dezvoltare în procesul de prevenție, diagnosticare și dezvoltare a acestei competențe în instituțiile preuniversitare. În fond, rezultatele studiului reprezintă o dovadă a necesității pentru o mai bună pregătire a viitorilor specialiști în educație și a părinților în vederea dezvoltării competenței sociale la copii.

Implementarea rezultatelor științifice. Rezultatele obținute au fost aplicate în activitatea didactică în cadrul studiilor masterale la specialitatea „Psihologia socială și corecțională”, I.Ș.E. Materialele cercetării au fost prezentate în Ghidul metodologic *Copilul meu merge în clasa întâi* (aspecte psihologice ale adaptării la debutul școlar), în capitolul din monografie „Fundamente psihosociale ale asigurării calității în învățământ”, 2011; în 13 articole științifice.

АННОТАЦИЯ

Павленко Лилия. Психологические особенности развития социальной компетентности в онтогенезисе. Диссертация на соискание учёной степени доктора психологических наук. Кишинэу, 2015.

Структура работы: Диссертация состоит из введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 201 наименований, 144 основных страниц, 15 приложений, 30 фигур и 27 таблиц. Результаты исследования опубликованы в 13 научных работах.

Ключевые слова: социальная компетентность, онтогенезис, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый возраст, компоненты: когнитивно-аффективный, целевой, поведенческий.

Область исследования: Социальная психология.

Цель научной работы состоит в определении психологических особенностей развития социальной компетентности в онтогенезисе, динамики социальной компетентности и выявлении механизмов ее развития.

Задачи работы: теоретическая трактовка социальной компетентности с позиции социальной психологии; разработка методологической базы исследования социальной компетентности и выявление психологических особенностей развития данного феномена в онтогенезе (от дошкольного до подросткового возраста); исследование динамики социальной компетентности и психосоциальных механизмов ее развития; разработка выводов и рекомендаций для понимания сложности психологического развития социальной компетентности.

Важная решенная научная проблема состоит в выявлении психологических возрастных особенностей развития социальной компетентности в онтогенезе и ее психосоциальных механизмов, что подтверждает целесообразность знания данной информации психологами, учителями для развития исследуемой компетентности в воспитательном процессе и психологическом сопровождении.

Новизна и оригинальность научной работы состоит в выявлении психологических особенностей развития социальной компетентности в онтогенезисе в сфере социальной психологии. Впервые на национальном уровне было реализовано теоретически-экспериментальное исследование, которое отражает эволюцию изученного понятия в дошкольном, младшем школьном и подростковом периодах. Методической базой исследования являются новые приемы выявления психосоциальных аспектов социальной компетентности в области социальной психологии.

Теоретическая значимость: результаты исследования дополняют теоретическую базу социальной психологии новым социально-генетическим подходом в трактовке социальной компетентности. Предложена информация о специфике психологического развития социальной компетентности в онтогенезе и новые научные данные, касающиеся качественной стороны изученного явления. Разработанная методология открывает новые возможности для изучения социальной компетентности трех возрастных этапов: дошкольного, младшего школьного и подросткового.

Практическая значимость исследования включает научное аргументирование оптимизации процесса развития социальной компетентности и стимулирование исследований в области социальной психологии в теоретическом и практическом планах. Полученные данные доказывают, что развитие социальной компетентности становится одной из ключевых задач образования. Они особенно важны для внедрения полученной информации в профилактике, диагностике и развитии данной компетентности в школах. В целом, исследование доказывает необходимость улучшения подготовки будущих специалистов в области образования для развития социальной компетентности детей.

Внедрение научных результатов. Результаты исследования были использованы на высших курсах мастерата по специальности «Социальная и коррекционная психология», проводимых на базе Института Образования. Научные материалы были представлены в методологическом руководстве *Мой ребенок идет в первый класс*, в главе монографии *„Психосоциальные основы обеспечения качества образования“*, 2011; в 13 научных статьях.

ADNOTATION

Pavlenko Lilia. Psychological Particularities of Development of Social Competence in Ontogenesis. Doctoral Thesis in Psychology. Kishinev, 2015

Thesis structure. The paper includes annotations, list of abbreviations, introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography of 201 titles, 15 annexes, 144 pages, 30 charts and 27 tables. The research results were published in 13 scientific works.

Keywords: social competence, ontogenesis, ages: preschool, elementary school, preadolescent, components of social competence: cognitive, intentional, behavioral, performance indicators.

Field of study: Social Psychology.

The aim of the research is to determine the psychological development of social competence in ontogenesis, the dynamics of social competence and psychosocial mechanisms highlighting its development.

Research objectives lie in the theoretical approach to the concept of social competence in psychosocial perspective; identifying the research methodological basis of the concept of social competence and determination of the psychological development of social competence in ontogenesis (ages: preschool, elementary school and junior youth), examining the dynamics of social competence in ontogenesis and psychosocial mechanisms highlighting its development; drawing the conclusions and the recommendations that would cover knowledge and understanding of the complexity of the psychological development of social competence, which would facilitate the social integration of children.

Scientific problem solved: through the theoretical-experimental research process were established the psychological particularities of development of social competence and the psychosocial mechanism of its development from perspective of the ontogenetic, thing which contributed to the establishment of psychosocial base of formation of this competence, offering the opportunity of learning about these particularities by psychologists, teachers in order to make use of this information, to increase the quality of educational process and of the psychological assistance.

Scientific innovation consists in determining the psychological particularities of social competence development in ontogenesis in the context of social psychology. For the first time it was conducted a nationwide theoretical-experimental research on social competence evolution along preschool, elementary school and preadolescent ages. It was developed the research methodology of the social competences in ontogenesis, which included new procedures for investigating psychosocial aspects of social competence.

The theoretical value of the investigation. The paper work contributes to the development of social psychology by completing its theoretical bases with a new social-genetic approach of social competence. The results provide information about the age psychological particularities of social competence in ontogenesis from the perspective of the cognitive-affective, intentional and behavioral components, these representing new scientific data, regarding the qualitative dimension of the phenomenon under the question. The applied methodology presents new opportunities for examining social competence based on three parallel age levels: preschool, elementary school and preadolescence.

The applicative value of the research is determined by its significance as a scientific argument to streamline the process of social competence development and to stimulate this competence study in social psychology at the theoretical and practical level. The data show that the development of social competence becomes one of the key objectives of education. The investigation results are important especially through the implementation of the information obtained on the development of social competence age particularities and of psychological mechanisms of development in the process of prevention, diagnosis and development of these competences in schools. In fact, the study results represent the proof of the need for a better education specialists and parents' training in order to develop children's social competence.

Implementation of scientific results. The obtained results were applied in the teaching activity of master studies of „Social and Correctional Psychology” specialty, I.E.S. Research materials were presented in the methodological Guide *My child goes to first grade* (psychological aspects of adaptation to school entrance), in the chapter of the „Psychosocial foundations of quality assurance in education” monograph, 2011; 13 scientific articles.

LISTA ABREVIERILOR

T. RG –testul-film Rene Gille

T. ZPH – testul ZWEI PERSONNEN al lui Henning

Lotul **A** – grupul copiilor de vârstă preșcolară

Lotul **B** – grupul elevilor de vârstă școlară mică

Lotul **C** – grupul elevilor de vârstă preadolescentă

Gr. **A1**, gr. **A2**, gr. **A3** – grupuri de copii din grădinițe

Gr. **B1**, gr. **B2**, gr. **B3** – grupuri de elevi de vârstă școlară mică

Gr. **C1**, gr. **C2**, gr. **C3** – grupuri de elevi de vârstă preadolescentă

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Societatea de astăzi, care tinde spre cunoaștere și schimbare, solicită dezvoltarea unor noi oportunități pentru intervenția socială. Devenind o provocare a timpului, cercetarea competenței sociale este orientată spre soluționarea problemelor actuale legate de procesele de adaptare, integrare, socializare a personalității. Dezvoltarea la tânăra generație nu numai a capacităților, abilităților de a trăi în lumea contemporană, dar și a unor comportamente performante în toate domeniile de activitate argumentează necesitatea studierii acestei competențe, care fiind abordată în mai multe domenii științifice (științe ale educației, științe economice, sociologie etc.) oferă psihologiei sociale arii de cercetare mai puțin explorate.

Orientarea spre aplicarea noilor tehnologii educaționale ce vizează și dezvoltarea noțiunii de competență este prevăzută în Concepția dezvoltării învățământului în Republica Moldova [19]; în Legea învățământului Republicii Moldova, art. 5 (Nr.547-XIII din 21.07.95): „...dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative care se poate adapta la condițiile în schimbare ale vieții” [38]; în Programul de dezvoltare strategică pentru anii 2012-2014, aprobat prin ordinul ministrului educației nr. 3.1 din 23.12.2011 ca obiectiv educațional major [57]; în Legea privind drepturile copilului (Cap. I, art. 2) [39]; în Programul de dezvoltare a educației incluzive în R. Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea nr. 523 din 11 iulie 2011 (Monitorul Oficial al R. Moldova, 2011, nr. 114-116, art. 589) [58]; în Codul Educației Republicii Moldova (art. 5 (e), art. 8 (f), [18], în Strategia sectorială de dezvoltare „Educația 2020” pentru anii 2014–2020 din 13.09.2013 [68]. Respectiv, în spațiul atât științific, cât și academic se infiltrează o nouă direcție – abordarea procesului educațional axată pe competențe. O astfel de abordare poate ajuta la trecerea de la direcțiile cognitive tradiționale ale procesului de învățământ către o nouă viziune – a însăși conținutului educațional, metodelor și tehnologiilor de utilizare.

Referindu-ne în special la proiectul Strategiei sectoriale de dezvoltare „Educația 2020”, evidențiem următoarele idei: *„Într-o societate bazată pe cunoaștere, competențele-cheie sub formă de cunoștințe, abilități și atitudini adecvate fiecărui context au un rol fundamental în cazul fiecărui individ. Acestea asigură un plus de valoare pentru piața muncii, coeziunea socială și cetățenia activă, oferind flexibilitate și adaptabilitate, satisfacție și motivație. Întrucât toți cetățenii ar trebui să le dobândească, Parlamentul European și Consiliul UE au adoptat o recomandare privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, care propune un instrument de referință pentru țările UE, pentru a asigura integrarea deplină a acestor competențe-cheie în cadrul strategiilor și politicilor țărilor respective, în special în contextul*

învățării pe tot parcursul vieții. În contextul viziunii de integrare europeană a Republicii Moldova, cadrul european al competențelor-cheie trebuie, de asemenea, integrat în strategiile și politicile țării.” [68, p. 35]. În așa mod, considerăm că cercetarea de față reflectă una din competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, și anume competențele sociale, care prevede dezvoltarea „formelor de comportament care îi permit fiecărei persoane să participe în mod eficient și constructiv la viața socială și profesională” [68, p. 35], respectiv, tema studiului răspunde exigențelor politicilor naționale educaționale și sociale.

Abordarea conceptului de competență în domeniul psihologiei sociale relevă mai multe dimensiuni ale acestei categorii, și anume – manifestarea capacităților, deprinderilor, abilităților individului în planul relațiilor interpersonale în scopul facilitării adaptării, integrării lui în câmpul social. Începând cu anii 90 ai secolului XX, conceptul de *competență socială* devine subiect de studiu pentru mai mulți cercetători: Weinert F.E. [199], Wine J.D. [201], Shroder H., Vorweg M. [196], Ullrich R., Ullrich de Muynck R. [197], Phingsten U., Hintesch R. [192], Dutrénit J.-M. [185], M. Argyle [181], S. Moscovici [41] etc. Respectiv, studiile sunt orientate spre clarificarea definiției, a componentelor conceptului de competență socială în lucrările lui U. Phingsten și R. Hintesch [192], F.E. Weinert [199], J. Racu [60], И. Зимняя [107, 108], Н.В. Калинина [117], Е.В. Коблянская [125], В. Куницина [135], А. Калекин [116], О. Афанасьева [81] etc. Alte cercetări s-au referit la determinarea caracteristicilor persoanei social-competente: R. Ullrich / R. Ullrich de Muynck [198], H. Shroder și Vorweg M. [196]; la concretizarea rolului competenței sociale în procesul de adaptare la diferite vârste: Т.В. Ермолова [114], J. Racu [60], Т. Slama-Cazacu [65], Н.В. Калинина [117], А.В. Богдашин [85]. Vizavi de cercetarea fenomenului de marginalizare și integrare a diferitor categorii de persoane s-au făcut încercări în diagnosticarea competenței sociale: J.-M. Dutrénit [186], S.L. Odom [191], Н.В. Калинина [117; 119]; în studierea competenței sociale în raport cu sănătatea mintală: M. Argyle [181], О. Gavril [29], А. Аверкин [77]; a competenței sociale și dezadaptarea socială, integrarea în diverse grupuri sociale: Н.В. Калинина [119], în clarificarea relației dintre personalitate și competența socială: V. Robu [61], Г.Э. Белицкая [82] etc.

Un aport notabil în studierea competenței sociale l-a adus psihologul M. Argyle, care a introdus în vehiculație termenul de competență socială și a propus modelul descriptiv și explicativ al componentelor competenței sociale în baza asemănării cu modelul competenței motrice [182]. Remarcăm și contribuția cercetătorului francez J.-M. Dutrénit, lucrările căruia demonstrează importanța dezvoltării competenței sociale pentru succesul academic și profesional; rolul muncii sociale în formarea competenței sociale etc. [185; 186].

Cercetările desfășurate până în prezent descriu doar unele aspecte ale dezvoltării

competenței sociale, cu precădere, la persoanele marginalizate. Practica însă demonstrează că atingerea unor performanțe, reușita socială, incluziunea în grupuri noi constituie o problemă mult mai extinsă. Pe lângă aceasta, rezultatele obținute până acum nu formează imaginea integrală a dezvoltării competenței sociale în ontogeneză, nu sunt studiate consecutiv perioadele de vârstă din perspectiva psihosocială, prezentând abordarea fenomenului doar fragmentar. De asemenea, rezultatele existente se axează, cu precădere, pe aspectul cantitativ și mai puțin, pe dimensiunea calitativă a subiectului vizat. Actualmente, în Republica Moldova sunt puține studii referitor la subiectul dat, cu excepția celor ce relevă studiul competențelor necesar a fi dezvoltate în procesul educațional, de aceea considerăm necesară cercetarea dezvoltării competenței sociale, mai cu seamă, în contextul facilitării relațiilor interpersonale, a incluziunii educaționale și sociale a copiilor.

În lucrarea de față am urmărit dezvoltarea în ontogeneză a competenței sociale. Marele dicționar al psihologiei definește *ontogeneza* în sens de dezvoltare drept edificarea individului, și anume: dezvoltarea biologică și comportamentală care determină această construire progresivă, mai ales în domeniul formării personalității și în achiziția instrumentelor cunoașterii [37]. Poziția psihologiei genetice, care definește ontogeneza drept dezvoltare individuală, implică 2 postulate: 1) orice conduită stabilizată rezultă dintr-o construire progresivă și nu poate fi înțeleasă independent de acest proces al cărui rezultat final îl reprezintă; 2) vârsta cronologică este o variabilă independentă de tip particular, ea este purtătoare de organizări comportamentale specifice și, în așa mod, este necesar de cunoscut importanța ei pentru dezvoltarea psihicului.

Respectiv, în cercetarea dată ne-am orientat spre cercetarea particularităților psihologice de dezvoltare a competenței sociale în diferite etape ale ontogenezei, începând de la cea preșcolară și până în preadolescență, ceea ce a și constituit obiectul cercetării.

Problema cercetării se conturează din faptul că la momentul actual există pe de o parte, contradicția între importanța primordială a competenței sociale ca instrument de socializare a persoanelor în societate, și pe de altă parte, deficitul de informație psihosocială referitor la procesul dezvoltării acestei competențe.

Scopul cercetării constă în determinarea particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză, a dinamicii competenței sociale și evidențierea mecanismelor psihosociale ale dezvoltării acestea.

Obiectivele cercetării:

1. abordarea teoretică a conceptului de competență socială din perspectiva psihosocială;

2. identificarea bazei metodologice de cercetare a conceptului de competență socială și determinarea particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză (vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă);
3. examinarea dinamicii competenței sociale în ontogeneză și evidențierea mecanismelor psihosociale ale dezvoltării acesteea;
4. elaborarea concluziilor și recomandărilor ce ar viza cunoașterea și înțelegerea complexității particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute constă în determinarea particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză în contextul psihologiei sociale. Pentru prima dată la nivel național a fost realizată o cercetare teoretico-experimentală, în care a fost studiată evoluția competenței sociale în perioadele de vârstă: preșcolară, școlară mică și preadolescentă. A fost elaborată metodologia de cercetare a competenței sociale în ontogeneză, care a inclus unele procedee noi de investigare a particularităților psihosociale ale competenței sociale.

Problema științifică importantă soluționată: în procesul cercetării teoretico-experimentale au fost stabilite particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale și a mecanismelor psihosociale ale dezvoltării ei din perspectiva ontogenetică, ceea ce a contribuit la constituirea bazei psihosociale a procesului de formare a respectivei competențe, oferind oportunitatea cunoașterii acestor particularități de către psihologi, cadre didactice în vederea valorificării informației obținute, a creșterii calității procesului educațional și a celui de asistență psihologică.

Valoarea teoretică a investigației. Conținutul lucrării contribuie la dezvoltarea psihologiei sociale prin completarea bazelor ei teoretice cu o nouă modalitate de abordare a competenței sociale – cea social-genetică. Rezultatele obținute oferă informație despre particularitățile psihologice de vârstă ale competenței sociale în ontogeneză din perspectiva componentelor cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală, ele prezentând date științifice noi, referitor la dimensiunea calitativă a fenomenului vizat. Metodologia elaborată prezintă noi posibilități de examinare a competenței sociale pe trei paliere de vârstă: preșcolară, școlară mică și preadolescentă.

Valoarea aplicativă a lucrării este determinată de semnificația ei ca argument științific în vederea eficientizării procesului de dezvoltare a competenței sociale și stimulării cercetării acestei competențe în domeniul psihologiei sociale în plan teoretic și aplicativ. Datele obținute ne demonstrează că dezvoltarea competenței sociale devine unul din obiectivele esențiale ale educației.

Rezultatele constatate în procesul investigației sunt importante, în deosebi, prin implementarea informației obținute referitor la dezvoltarea particularităților de vârstă ale competenței sociale și a mecanismelor psihologice de dezvoltare în procesul de prevenție, diagnosticare și dezvoltare a acestei competențe în instituțiile preuniversitare.

În fond, rezultatele studiului reprezintă o dovadă a necesității pentru o mai bună pregătire a psihologilor, a viitorilor specialiști în educație și a părinților în vederea dezvoltării competenței sociale la copii și vin cu recomandări concrete întru soluționarea acestei probleme.

În același timp, materialele obținute completează suportul de curs pentru disciplinele destinate viitorilor specialiști în domeniu.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice. Aprobarea rezultatelor investigației s-a realizat la ședințele sectorului Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară din cadrul Institutului de Științe ale Educației în anii 2009-2014.

Rezultatele secvențiale au fost reflectate în publicații și în comunicările prezentate la foruri științifice naționale și internaționale:

1. Simpozionul Științific Internațional „Problematika educației în mileniul III: național, regional, european”, IȘE, Chișinău, 2006 [45].
2. Conferința științifică internațională „Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală”, Chișinău, 2009 [46].
3. Conferința științifică cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM „Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare”, Chișinău, 2009 [50].
4. Conferința științifică internațională „Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne”, Chișinău, 2011 [48].
5. Conferința științifică internațională consacrată aniversării a 70 de ani ai IȘE „Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării”, Chișinău, 2011 [49].
6. Conferința științifică internațională „Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere”, Chișinău, 2012 [52].
7. Conferința internațională „Gen, muncă, familie și schimbare”, Iași, România, 2013 [10].
8. Conferința a LIX-a internațională științifico-practică „Биосоциальные характеристики психологии современного человека”, Londra (Marea Britanie), 2013 [88].
9. Conferința științifică internațională „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, Chișinău, 2013 [53].

Materialele cercetării au fost prezentate și în Ghidul metodologic *Copilul meu merge în clasa întâi* (aspecte psihologice ale adaptării la debutul școlar). Suport psihologic pentru părinți și învățători” (coautor), 2010; în capitolul *Competențele sociale în obiectivul educației de calitate* din monografia „Perspectiva psihosocială a asigurării calității în educație în Republica Moldova”, 2011; în articole din revista *Univers Pedagogic*, revista *Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială*. Rezultatele empirice au fost implementate în activitatea de cercetare științifică din cadrul Sectorului Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară, I.Ș.E., în elaborarea diferitor acte normative de reglementare a activității psihologului școlar, programe pentru pregătirea cadrelor didactice, psihologilor referitor la dezvoltarea relațiilor interpersonale la diferite vârste, consilierea și intervenția psihologică în cazul problemelor de relaționare și comportament la diferite vârste, în procesul de predare a disciplinelor *Psihologia relațiilor interpersonale* în cadrul studiilor de masterat, *Psihologia dezvoltării* (vârsta preșcolară) la cursurile de recalificare a cadrelor didactice din învățământul preșcolar, I.Ș.E.

Rezultatele cercetării cu referire la ideile de bază ale lucrării au fost publicate în 13 lucrări științifice (din țară și peste hotare).

Sumarul compartimentelor tezei. Teza cuprinde: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, adnotare în limbile română, rusă, engleză, bibliografie (201 titluri), anexe (15). Volumul de bază este de 144 pagini. Textul tezei conține figuri (30), tabele (27), care ilustrează și completează ideile autorului.

În **Introducere** se conține descrierea actualității, importanța temei de cercetare, sunt formulate scopul, obiectivele, problema științifică, este menționată valoarea teoretică și practică a rezultatelor obținute, sunt indicate modalitățile de aprobare a rezultatelor științifice obținute.

În **capitolul 1 „Dimensiunea psihosocială a conceptului de competență – abordare teoretică”** este descris istoricul dezvoltării conceptului de competență, gradul de cercetare a noțiunii date atât de autorii din țară, cât și de peste hotarele ei; enumerate și analizate unele teorii explicative ale fenomenului de competență socială; precizate delimitările noțiunii competență socială de alte noțiuni adiacente; determinate componentele și indicatorii competenței sociale; a etapelor de formare a competenței în vederea explicării dezvoltării competenței sociale ca fenomen; caracterizate particularitățile vârstelor investigate. Toate acestea au condus la formularea problemei de cercetare, a scopului, obiectivelor și ipotezei cercetării.

În **capitolul 2 „Cercetarea experimentală a particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză”** sunt descrise metodologia cercetării, eșantionul de cercetare și reflectate rezultatele experimentului de constatare pentru vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă. Sunt examinate datele obținute referitor la dezvoltarea

particularităților de vârstă ale competenței sociale în ontogeneză în raport cu componentele stabilite: cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală și indicatorii acestora; tratată problematica manifestării componentelor competenței sociale în raport cu unii factori de influență ce evidențiază dezvoltarea particularităților de vârstă (educație, mediu, gen) și elaborate portretele psihosociale ale preșcolarului, școlarului mic și preadolescentului prin prisma competenței sociale; formulate concluzii referitor la specificul problemei de investigare pentru fiecare etapă de vârstă aparte.

În **capitolul 3 „Dinamica dezvoltării competenței sociale”** s-a examinat aspectul dinamic al competenței sociale în ontogeneză (de la vârsta preșcolară mare și până în preadolescență) prin prisma componentelor: cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală cu determinarea mecanismelor psihosociale de dezvoltare; formulate concluziile la capitol.

Concluziile generale și recomandările prezintă o sinteză a studiului teoretic și analizei rezultatelor experimentale. Respectiv, au fost formulate recomandări pentru psihologi, pedagogi, părinți în vederea sporirii comportamentelor performante în cadrul relațiilor interpersonale cu copiii, elevii. Totodată, au fost trasate perspective de cercetare oferite de demersul studiului.

1. DIMENSIUNEA PSIHOSOCIALĂ A CONCEPTULUI DE COMPETENȚĂ – ABORDARE TEORETICĂ

1.1. Repere conceptuale ale competenței sociale

Conceptul de competență în ultimii ani a devenit obiect de studiu, deținând un loc stabil în studiile cercetătorilor atât de peste hotare, precum: J. Raven [193], J. Wine [201], B. Hamond, R. Haccou [188], J.-M. Dutrénit [185], F. DeLamare [184], R. Ullrich / R. Ullrich de Muynck [198], H. Shroder [196], S. Spence [194], M. Caluschi [17], M. Constantinescu [20], V. Robu [61], O. Gavril (Jitaru) [28; 29], Н.В. Кузьмина [132], Л.А. Петровская [156], А.Б. Хуторской [175], И. Зимняя [107], Е.В. Коблянская [125] etc., cât și din țara noastră: J. Racu [60], V. Mîslițchi [42], V. Botnari [13], M. Hadîrcă [32], L. Franțuzan [12] etc.

Termenul de competență socială s-a afirmat în spațiul științific drept un termen polisemantic. Uzual întâlnim conceptul de *competență* și cel de *competențe*. F. Voiculescu face o distincție clară în acest sens: fiind folosit pluralul conceptului de competență, cercetătorii se referă la tipuri de competențe, care apar în cadrul manifestării comportamentului în diferite domenii (competența lingvistică, competența comunicativă, competența socială, competența sportivă etc.). La singular termenul se exprimă sintetic prin indicatorul *nivel de competență* ce implică unele schimbări de sens „și anume: apare ca un atribut al persoanei sau al grupului (echipei) ce rezultă din integrarea într-un mod specific și particularizat a diferitelor competențe la nivelul personalității individului sau al sintalității grupului. Acesta este o rezultantă, o caracteristică integrativă și nu o simplă însumare algebrică a nivelurilor diferitelor competențe ce intervin în acțiunea competență a individului sau a echipei” [76, p. 49].

Calea parcursă de acest termen a început la sfârșitul anilor '60 în sistemul american, unde competența este caracterizată în plan profesional aproape de noțiunea de calificare [113]. Mai apoi, spre sfârșitul anilor 80, se extinde în arealul european, unde sensurile lui variază și mai mult în dependență de câmpul utilizării, în special, la angajarea în muncă a persoanelor cu diverse deficiențe. La începutul sec. XXI noțiunea de competență se situează în centrul atenției celor 27 de țări ale Uniunii Europene. În cadrul unui Document de Lucru al Comisiei Europene din 2005, *Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți*, a fost propusă următoarea definiție a competenței: „competența include competențe cognitive, care vizează utilizarea teoriei și a conceptelor, precum și a capacităților de cunoaștere dobândite tacit și informal prin experiență; competențe funcționale (deprinderi sau capacități de utilizare a cunoștințelor într-o situație de muncă dată), acele sarcini pe care o persoană trebuie să fie capabilă să le facă atunci când acționează într-un anumit domeniu de activitate, context de învățare sau activitate socială, competențe personale care vizează capacitatea adoptării unei

atitudini sau comportament adecvat într-o situație particulară, competențe etice care presupun demonstrarea anumitor valori personale și profesionale” [26].

Un șir de lucrări desemnează importanța studierii competenței pentru diferite domenii, respectiv în medicină [180], în asistența socială [147;165], în management [102; 137; 143; 153]. În domeniul științific termenul de competență a fost introdus de V. Makelvil în anul 1982, incluzând cercul de probleme în care persoana posedă cunoștințe și experiență [apud 157]. Autorul susține că prezența unor competențe poate fi determinată doar observând comportamentul persoanelor. Alte cercetări axate pe problematica respectivă denotă abordarea multiaspectuală a fenomenului dat în plan cognitiv, atitudinal, intelectual [175; 198; 200 etc.], aplicativ [12; 16; 20; 33; 40; 46; 48; 61; 111; 118; 129; 138; 152 etc.]. J. Raven, enumerând tipurile de competență, evidențiază noțiunea de „competență superioară”, ce presupune prezența unui nivel înalt de inițiativă, a capacității de a organiza alte persoane în atingerea scopurilor, analiza consecințelor propriilor acțiuni [193, p. 6].

În limbajul pedagogic termenul de *competență* este introdus în SUA de N. Chomsky (1965), care face o distincție între *competența* lingvistică (capacitate internă) și *performanța* lingvistică (actualizarea competenței). Ideea lui N. Chomsky și-a lăsat amprenta și în alte domenii, precum psihologia cognitivă, unde conceptul de competență reflectă mai bine rezultatele procesului de învățare decât conceptul de performanță, punând accent pe cunoștințele procedurale [apud 76].

Analiza literaturii de specialitate referitor la conceptul în cauză [61; 76; 107; 108; 113; 162; 175; 193] denotă o divizare a sensurilor conceptului de competență. În viziunea specialiștilor F. Voiculescu (2011), И. Зимняя (2010) А.В. Хуторской (2002) termenul de *competență* (компетенция) se deosebește de cel de *a fi competent* (быть компетентным), primul fiind privit drept capacitate ce se referă la standardele de comportament, iar cel de-al doilea – capacitate de a obține rezultatele necesare ce duc spre performanțe. Deosebirea între aceste două sensuri este reliefată de G. Le Boterf în raport cu competențele profesionale, distingând termenii „*a reuși*” de „*a înțelege*”. „A fi competent nu înseamnă doar a fi capabil de a reuși într-o activitate, ci și a fi, de asemenea, capabil de a înțelege pentru ce și cum ai reușit (sau ai eșuat)” [apud 76, p. 15-18]. La baza definirii competenței, a dispersării conceptului de *a fi competent* de cel de *a avea competențe* stă acțiunea [76, p. 13]. Or, noțiunea de *a fi competent* este mai amplă decât cea de *a avea competență*, care, pe lângă componentele cognitive, include și atitudinile reglatorii.

În spațiul științific al Republicii Moldova, au fost studiate mai multe aspecte ale noțiunii de competență: competența comunicativă și literară – de M. Hadîrcă [32], competența profesională

de V. Botnari [13], continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică de V. Mîslițchi [42], competența de cunoaștere științifică de I. Botgros, L. Franțuzan [12], competența investigațională L. Scifos [63], competența de comunicare asertivă de M. Ianioglo [33] etc. În domeniul psihologiei menționăm studiul cercetătoarei J. Racu vizând examinarea competenței sociale la preșcolari în procesul socializării [60]. Astfel, numărul lucrărilor menționate ne convinge în importanța și actualitatea studierii competenței sociale și în domeniul psihologiei sociale, unde practic lipsesc cercetări de acest gen, fapt ce s-ar înscrie într-un demers prospectiv cu privire la incluziunea socială de succes.

Desfășurarea mai multor studii în cadrul Institutului de Științe ale Educației au conferit plus valoare acestui concept prin publicarea unui șir de lucrări vizând elaborarea și evaluarea standardelor educaționale: *Evaluarea standardelor educaționale. Ghid metodologic* [2], *Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale* [66], *Standarde educaționale* [67], „fapt care va conduce la înzestrarea fiecărui elev cu un sistem de competențe funcționale, necesare acestuia în viață” [67, p. 97]. Astfel, conceptul de competență a devenit unul dintre conceptele-cheie în realizarea standardelor educaționale și a politicilor educaționale.

Evaluând cele expuse, ținem să menționăm următoarele: actualmente noțiunea de *competență* este cea care răspunde așteptărilor politicilor educaționale ce permite persoanelor, prin atingerea performanțelor să se integreze reușit în viața socială. Termenul de competență în linii generale denotă manifestarea vieții sociale a individului de azi, și pe cât de bine el va reuși să-și valorifice calitățile sale personale în situațiile concrete din orice domeniu, pe atât de facil se va adapta noilor condiții.

Pentru lucrarea de față ideile interacțiunii constructive cu cei din jur în situații concrete devin majore, deoarece denotă relevanța socială a competenței, fapt ce marchează studierea conceptului de competență în domeniul psihologiei sociale. Pentru a elucida conținutul acestui termen menționăm că semnificațiile lui, pe măsura extinderii în diferite domenii, s-au intersectat, câteodată și suprapus cu conținuturile unor noțiuni cum ar fi *cunoștințe, capacități, abilități* etc., din sfere adiacente. În acest sens, înainte de a propune o definiție a competenței sociale, ne vom raporta la noțiuni de bază ca *aptitudinea, capacitatea, abilitatea*. Astfel, *aptitudinea* „include sisteme de însușiri ale subiectului, mijlocind reușita într-o activitate, posibilitate de a acționa și obține performanțe, factor al persoanei ce facilitează cunoașterea, practica...” [apud 21, p. 59]; prezintă „un substrat constitutiv al unei capacități, care va depinde de...exercițiu” [apud 61, p. 21], pe când *capacitatea* „este întotdeauna demonstrabilă prin fapte, spre deosebire de aptitudine, care reprezintă numai un segment al capacității, respectiv însușirile potențiale ce urmează să fie puse în valoare...” [apud 61, p. 9]. *Abilitatea*, la rândul său, prezintă „o tehnică cu care omul

desfășoară anumite activități, sinonimă cu priceperea, dexteritatea, îndemânarea, dibăcia, iscusința, evidențiind ușurință, rapiditatea, calitatea superioară și precizia cu care omul desfășoară anumite activități, implicând autoorganizare adecvată sarcinii concrete, adaptare suplă și eficiență” [apud 61, p. 9], „produsul activității și învățării” [apud 61, p. 22] or „activități dobândite ce permit realizarea cu mare rapiditate, precizie, facilitare, eficiență cantitativă și calitativă cu un consum redus de energie nervoasă și psihică a unor acțiuni” [67]. În consecință, cele trei noțiuni condiționează substratul competențelor sociale, iar abilitățile care facilitează interacțiunile de grup pot fi numite abilități sociale, de la care se poate dezvolta competența socială „ce reprezintă caracteristica persoanelor capabile să producă o influență social dezirabilă asupra altor persoane” [apud 40].

Conform opiniei lui L. Tyler, sistemul de măsurare a abilităților fiecărui individ cu timpul a fost înlocuit cu repertoriul de competențe, considerat a fi mai adecvat pentru a reprezenta și exprima individualitatea [61, p. 98]. Autoarea susține că această nevoie de antrenare a competențelor sociale este resimțită într-o măsură mai mare de copiii respinși, izolați; adolescenții și tinerii singuri care sunt fie timizi, fie conformiști; adulții care nu au prieteni; persoanele vârstnice singure.

În domeniul psihologiei sociale, conceptul de competență socială s-a înrădăcinat datorită aportului de valoare al cercetătorului M. Argyle, definit fiind drept „pattern-uri ale comportamentului social care dau indivizi competenți din punct de vedere social, capabili să producă efectele dorite asupra celorlalți indivizi” [apud 41, p. 74]. Autorul a propus un model de competență socială în care se evidențiază „obiectivele interactorilor, comportamentul social specific utilizat, modul în care a fost primit *feedback-ul* și reacțiile corespunzătoare”. Modificarea întrebărilor adresate „asemeni conducătorului care întoarce volanul mașinii” duc la o „flexibilitate constantă a comportamentului ca reacție la comportamentul celuilalt” [41, p. 71]. În acest model, M. Argyle relevă, în deosebi, elementele nonverbale, cum ar fi expresia feței și privirea. Noul termen impulsivat în psihologia socială de M. Argyle, după cum susțin cercetătorii, „devine o problemă-cheie în dezvoltarea personală și profesională a indivizilor” [16, p. 172].

Psihologul român V. Robu în lucrarea sa „Competențe sociale și personalitatea” a preluat modelul conceptului propus de M. Argyle și a analizat competențele sociale din *perspectiva psihologiei aplicate* în raport cu personalitatea, precum și rolul acestora în contextul dezvoltării individului uman în continuare. Autorul subliniază importanța conștientizării nevoii de dobândire a competenței sociale, aspect care este exprimat printr-un „set de abilități și deprinderi care facilitează relațiile interpersonale și obținerea stării de bine în domeniul vieții sociale” [61, p.

10]. Pe lângă aceasta, autorul identifică măsura în care diversele competențe sociale se asociază cu factorii de personalitate implicați în obținerea performanței individuale [apud 61]. În baza rezultatelor unui studiu efectuat asupra studenților, V. Robu explică modul în care personalitatea contribuie la succesul în viața socială sau într-un anumit domeniu profesional și cum, întru dezvoltarea competențelor sociale, pot fi exploatate de către practicieni datele obținute în programele de instruire.

O contribuție aparte în dezvoltarea conceptului de competență socială îi revine cercetătorului francez J.-M. Dutrénit, care abordează competența socială din *perspectiva interacționistă*. În lucrările sale J.-M. Dutrénit menționează faptul că unele persoane fără studii se pot integra mai repede în societate, decât altele cu studii. Cele cu handicap (termen utilizat de autor) la fel au nevoie să se integreze în viața cotidiană. Autorul consideră competența socială un ansamblu de calități care evidențiază această diferențiere și menționează rolul muncii în dezvoltarea conceptului. Însă această practică este folosită mai puțin din lipsa metodelor de investigare. În lucrarea sa „Évaluation de la compétence sociale de l'usager Chañon manquant entre marginalité et integration”, J.-M. Dutrénit definește competența socială drept capacitate a individului de a stabili relații pozitive reciproce cu partenerii în următoarele șapte domenii ale vieții cotidiene: al sănătății, al vieții de familie, de formare, serviciu, în domeniul finanțelor, de petrecere a timpului liber, preferințelor, accentuând factorii de succes cum ar fi motivația, anticiparea, imaginea de sine pozitivă, responsabilitatea, stăpânirea spațiului și utilizarea cunoștințelor. Cercetătorul menționează importanța competențelor sociale pentru toate vârstele, argumentând rolul lor pentru procesul de integrare și socializare. Pe lângă aceasta, autorul descrie modalitățile de dezvoltare a competențelor sociale în proiectarea Planurilor Educaționale Individualizate, fapt util și în lucrul cu copiii care prezintă diverse cerințe educaționale speciale [185].

S.L. Odom menționează necesitatea cercetării metodologiei de dezvoltare a competenței sociale din *perspectiva psihologiei diferențiale*. În cazul copiilor cu dizabilități, autorul recomandă programe sau proceduri educative de intervenție precoce sistematică [191]. Același subiect este tratat și în literatura de specialitate rusă. Bunăoară, A.B. Аверкин elucidează tema dezvoltării componentelor competenței sociale la adolescenții cu ИМС (imaturitate motorie cerebrală) în procesul educației incluzive [77]; E.B. Левикова se referă la competența socială la adolescenții cu schizofrenie [139]; A. Селина caracterizează competența socială în baza unui studiu efectuat la preșcolarii cu reținere în dezvoltarea mintală [166] etc.

Și în domeniul *psihologiei pedagogice* au fost realizate un șir de studii vizând noțiunea de competență socială. Respectiv, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан s-au referit la analiza competenței ca

„trăsătură de personalitate” la pedagogi [132]; A. Neculau și Ș. Boncu, O. Lungu și I. Iacob, S. Marcus la importanța dezvoltării competențelor sociale la viitoarele cadre didactice [apud 17] etc.

Interesul față de competența socială este materializat și în alte lucrări. Spre exemplu, S. Chelcea susține că competența socială reprezintă „un tip de comportament ce conduce la performanță socială” [apud 43, p. 161]. În opinia lui V.A. Păuș, competența socială include „voința de a angaja o interacțiune cu altcineva și încrederea în sine pe care o presupune aceasta, ca și o aptitudine empatică și abilitate în materie de relații sociale” [55]. M. Constantinescu definește astfel conceptul dat: „Competența socială semnifică abilitatea unei persoane de a-și stăpâni propriile emoții, de a nu se lamenta și de a fi capabilă să-și argumenteze ideile, arta de a asculta, de a rezolva conflictele și de a coopera” [20]. V. Robu prezintă rezultatele cercetărilor lui A. Leppin și R. Schwartz, care confirmă faptul că deținerea competenței sociale la indivizi facilitează sprijinul lor din partea familiei, prietenilor și a colegilor de muncă [apud 61, p. 49]. P. Iluț constată că competența socială este o „dimensiune fundamentală a succesului”, deoarece, inițiind și practicând afaceri, individul vine mereu în contact cu noi situații și persoane, ceea ce în esență susține ideea de mai sus [34, p. 116]. În același context, M. Caluschi face referire la opinia lui S. Marcus asupra competențelor sociale, care definește conceptul ca set de abilități „pe care indivizii le pot utiliza în scopul îmbunătățirii calității relațiilor interpersonale [apud 61, p. 21]. Competența socială este considerată de D. Goleman o dimensiune, o formă a inteligenței emoționale, fiind constituită din: încrederea în sine, autocontrol, motivație, empatie, stabilirea și dirijarea relațiilor interumane [31].

În viziunea Membrilor Comisiei Europene, competența socială desemnează capacitatea individului de a-și asuma responsabilitate, a găsi soluții, a manifesta toleranță, a corela interesele proprii cu cele obștești [27]. Mai multe cercetări scot în evidență impactul trăsăturilor de personalitate ale individului asupra manifestării competenței în cauză. Spre exemplu, R. Ullrich relaționează termenul de competență socială cu încrederea persoanei în sine [198]. În același context, C. Uoter și P. Crouf susțin ideea precum capacitatea persoanei de a utiliza resursele proprii și cele din mediu este foarte importantă în obținerea rezultatelor pozitive în dezvoltare [apud 147, p. 248]. Psihologii germani U. Pflingsten și R. Hintzi evidențiază în conținutul competenței sociale capacitatea de a stăpâni diverse modalități de comportament, care în situații sociale concrete duc spre o corelare de durată a urmărilor pozitive și negative [apud 192]. În definirea competenței sociale A. Golfrid și P. Dzurila subliniază capacitatea individului de a soluționa eficient și adecvat diverse situații de problemă [apud 147, p. 246]. K.H. Rubin și L. Rose-Krasnor definesc competența socială drept „capacitatea de a atinge obiectivele personale în

interacțiunea socială, menținând în același timp relații pozitive cu ceilalți în timp și în situații” [apud 29, p. 69]. Astfel, după cum susțin autorii menționați anterior, sesizăm că – în cadrul diverselor situații de interacțiune – rezultatele pozitive depind de capacitățile pe care le deține persoana, de experiența acumulată.

Psihologii ruși A.G. Асмолова și Г.У. Солдатова consideră competența socială caracteristică dinamică a personalității, care include un set de deprinderi cognitive, sociale, emoționale necesare adaptării bazate pe particularitățile de vârstă [apud 147]. Е.У. Фастова și Н.В. Калинина definesc competență socială drept caracteristică integrativă a personalității, adică o formațiune în structura personalității, care permite să-și realizeze productiv funcțiile sale, să-și demonstreze subiectivitatea, să aibă succes, să-și dezvolte capacitatea de a dialoga cu celălalt [apud 147]. Е.В. Коблянская tratează competența socială drept înțelegerea relației între Eu și societate; priceperea de a alege domenii sociale corecte, de a organiza activitatea sa în concordanță cu aceste domenii; calitate a persoanei ce se referă la acceptarea normelor sociale, prin care societatea reglează viața și interrelațiile între membrii ei [125]. Aceste norme sociale pot fi privite ca un vector al procesului de adaptare [125; 143]. В.Н. Куницина determină competența socială drept „sistem de cunoștințe despre realitatea socială și despre sine; sistem de priceperi sociale complicate și deprinderi de relații interpersonale, scenarii de comportament în situații social tipice, care permit adaptarea rapidă și adecvată, luarea de decizii oportună, conștientă, acționând după principiul „aici, acum și în cel mai bun mod”, folosirea la maxim a potențialului din condițiile create...” [134, p. 34].

Referindu-se la acest concept în cercetările sale, psihologul rus И.А. Зимняя menționează două tipuri de abordări: *cognitivă* și *umană* [108]. Cea *cognitivă* include capacitatea organismelor vii de a interacționa cu mediul, care-i permite să-și susțină statutul și dezvoltarea proprie; cea *umană* - calitățile personale și componentele motivaționale ale individului, adică ceea ce este caracteristic omului. În viziunea cercetătorului, în sens larg, toate competențele sunt sociale după conținut, deoarece ele se dezvoltă, apar și se manifestă în societate; în sens restrâns, competențele sociale caracterizează interacțiunea persoanelor între ele. Astfel, notează autoarea, conceptul dat poate fi perceput drept termen generalizator, care demonstrează nivelul de socializare al persoanei [apud 109], ori componentă a competențelor-cheie [108], ori calitate de personalitate care asigură interacțiunea persoanelor cu ceilalți [apud 107], ori tip de comportament încrezut [apud 108].

În legătură cu relatarea cercetării conceptului de competență socială în țara noastră, în domeniul psihologiei sociale se regăsesc trimiteri nu atât la studierea competenței sociale propriu-zise, cât la manifestarea caracteristicilor acestei competențe în procesul de comunicare

[5; 60; 73]. Referiri la competența socială găsim în „Standardele de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale” în specificarea competențelor „de grad înalt” sau cele „pentru viață (*life skills*) precum: comunicarea efektivă, colaborarea/lucrul în echipă, în așa mod fiind stipulate în actualele proiecte în scopul modernizării învățământului general [14, p. 101].

În acest context menționăm aportul adus de autoarea J. Racu la formarea competențelor sociale în perioada preșcolară. În lucrarea sa „Формирование социальной компетентности дошкольника в детском саду”, cercetând conceptul de competență socială în cadrul procesului de socializare la vârsta preșcolară, J. Racu definește noțiunea dată drept un „ansamblu de calități individuale de caracter, cunoștințe, priceperi, deprinderi și caracteristici social-psihologice, ce determină nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium și care-i permite să ia decizia cea mai corectă în diferite situații de viață” [60, p. 185]. În viziunea autoarei, funcția de bază a conceptului include orientarea socială, adaptarea și integrarea socială. Cercetătoarea menționează că prin competența socială la vârsta preșcolară se înțelege calitatea personalității formată în procesul creativ de asimilare activă a diferitor tipuri de interacțiune socială, inclusiv conștientizarea normelor etice, care la rândul lor formează baza dezvoltării și reglării pozițiilor sociale interpersonale și intrapersonale [60].

Cele expuse anterior probează complexitatea conceptului în cauză, precum – respectiv – și multiaspectualitatea în abordare. În literatura de specialitate se vehiculează diverse teorii sociologice, psihologice prin care se intenționează explicarea termenului dat. În cercetarea de față ne vom referi la cele mai relevante dintre ele pentru a percepe acele schimbări care au loc în dezvoltarea competenței sociale de la o vârstă la alta, inclusiv, în cadrul uneia și aceleiași vârste.

Teoria social-istorică a dezvoltării psihice (Л.С. Выготский, 1983) – autorul abordează raportul dintre „biologic” și „social” în dezvoltare, acordând importanță socialului în dezvoltarea cognitivă [95].

Teoria activității comunicative, dezvoltată de М.И. Лисина, abordează comunicarea drept tip specific de activitate, interacțiune între persoane, orientată spre coordonarea și unificarea eforturilor cu scopul de a institui relații și a realiza un scop comun [141].

Teoria interacționismul simbolic (H. Blumer, 1938; G. Herbert Mead, 1863-1931) precizează că comportamentul trebuie analizat în contextul în care acționează actorul social, altfel același comportament în alt context poate fi interpretat diferit, deci irelevant [44].

Teoria costurilor și beneficiilor (G.C. Homans, 1961, 1984; P. Blau, 1964 etc.), asumțiunile de bază ale căreia constau în cântărirea avantajelor/dezavantajelor variantelor posibile; luarea în calcul a probabilității cu care aceste raporturi se pot realiza [34, p. 63].

Teoria schimbului social. Din perspectiva acestei teorii persoanele sunt capabile să aleagă varianta optimă pentru ele: „Oamenii sunt recompensați în efortul lor în funcție de „investițiile” sociale” [71, p. 23].

Teoria învățării sociale (A. Bandura, 1977) se concentrează pe ideea: „comportamentul prezent al individului este determinat de condiționări, de ceea ce a învățat anterior, iar comportamentul din anumite situații (stimuli) întărit prin recompense, tinde să devină obișnuință, habitus” [34, p. 60].

Teoria acțiunii sociale (T. Parsons, 1951) explică esența unui „comportament cu scop” [apud 44, p. 193-195]. Activitatea desfășurată de individ este considerată socială dacă comportamentul său se modifică prin acțiunea altui individ, în temeiul unor valori acceptate de membrii unui grup. De aceea, individul este considerat singurul deținător al unui comportament semnificativ. Ținând cont că orice acțiune trebuie să aibă un sens, explicarea unui fenomen social impune precizarea comportamentelor individuale și înțelegerea lor.

Teoria activității mijlocite în relațiile interpersonale (A.B. Петровский) confirmă rolul activității comune, care determină relațiile interpersonale, deoarece ea le generează, le influențează conținutul și mijlocește intrarea copilului în comunitate [131].

Teoria disonanței cognitive (L. Festinger, 1954) constă în conștientizarea de către individ a convingerilor sale care sunt opuse părerii altei persoane sau grupului, în contradicția care există între opiniile și comportamentele noastre sociale [171, p. 223—271].

Teoria comparării sociale (L. Festinger, 1954) constă în ideea „de a nu se angaja în comparații total dezavantajoase pentru concepția și stima de sine, nici în comparații total avantajoase, liniștitoare” [34, p. 81]. În psihologia socială această teorie, după G. Jazzo (2006), include comparația interpersonală, intergrupală (între unitățile sociale) și comparația dintre aspirații și realizări, adică generală [44, p. 244]. La baza acestei teorii stă mecanismul evaluării comportamentului propriu și a celorlalți sau a diverselor situații sociale la nivel de intragrup sau la nivel de intergrup, sau la nivel interpersonal.

Teoria câmpului social elaborată de K. Lewin susține că comportamentul individului este o funcție ce descrie interacțiunea dintre persoană și mediul înconjurător. Acest „câmp de forță totală sau câmp social” are ca scop „redistribuirea forțelor în interiorul acestuia și reinstalarea într-un nou echilibru” [44, p. 218; 143].

Teoria atribuirii cauzale (inițiată de F. Heider) indică importanța inferențelor aduse de indivizi asupra evenimentelor din mediu. În esență, cauzele pe care le atribuim comportamentelor celorlalți includ factori interni (motivația) și externi (situația). F. Heider

sustine că individul nu numai caută să explice conduitele celorlalți, ci încearcă să se înțeleagă și pe sine [144, p. 105; 44, p. 117].

În baza teoriilor menționate evidențiem *factorii* ce pot influența dezvoltarea competenței sociale: **interni** – motivația, interesul individului, **externi** – contextul, statutul social, comportamentul învățat anterior, comunicarea cu cei din jur.

Problema abordării conceptului de competență socială tot mai mult provoacă interesul cercetătorilor, fapt demonstrat prin discuția asupra terminologiei conceptului. Diversele caracteristici ale conceptului fac posibilă existența unor tangențe cu alte noțiuni adiacente, precum: *competența social-psihologică*, *competența psihologică*, *comportamentul prosocial*, *inteligenta socială*.

Referindu-ne la *competența social-psihologică*, găsim în sursele studiate diverse opinii: o parte dintre autori consideră noțiunile de *competență socială* și *competența social-psihologică* asemănătoare prin caracteristicile și funcțiile sale. Conform lui E.Б. Шевченко, competența social-psihologică prezintă un volum concret de cunoștințe și nivel de formare a deprinderilor și priceperilor, care permit individului să se orienteze adecvat în diverse situații de comunicare, să prognozeze comportamentul celorlalți, să formeze relații necesare și să interacționeze cu succes [apud 147]. După Э.И. Белецкий (1998), acest tip de competență permite individului să se orienteze în orice situații sociale, să ia decizii corecte și să atingă scopul propus [apud 147] sau, după E.В. Лебедева, să anticipeze comportamentul celuilalt [138]. În Marele dicționar de Psihologie LAROUSSE, la descifrarea termenului dat, găsim ideea precum că persoana ce deține o atare competență posedă capacitatea de a interacționa eficient cu persoanele din jur în sistemul de relații interpersonale [37]. Н.А. Докторович [apud 147] menționează *competența social-psihologică* drept „capacitate a persoanei de a conștientiza și controla comportamentul său, înțelegerea comportamentului celorlalți, înțelegerea mecanismelor psihologice de apariție a stărilor emoționale, stăpânirea mecanismelor de autoreglare necesare pentru realizarea eficientă a unei activități concrete, capacitatea de a vedea/depista problemele social-psihologice din activitatea proprie, priceperea de a le formula și a găsi căile reale de soluționare” [apud 147, p. 7]. În esență, această opinie reliefează ideea lui И.А. Зимняя (2006) de a distinge noțiunile *a fi competent* și *a avea competențe*, fie poziția lui J. Raven (1984) referitor la forma superioară a competenței, ce constituie de fapt o caracteristică a competenței sociale. În aceeași sursă găsim viziunea lui В.Н. Куницына precum competența social-psihologică este o componentă a competenței sociale [apud 147]. Respectiv, constatăm că aceste două noțiuni îndeplinesc aceleași funcții.

Următoarea noțiune – *competența psihologică* – nu cunoaște o abordare unică. Bunăoară, A. Деркач o consideră drept sistem de cunoștințe structurate [102]; И.Э. Вегерчук – sistem emoțional și intelectual de percepere [91]. Drept calitate a personalității acest tip de competență este tratat de mai mulți autori: Т.Е. Егорова [112]; Н.В. Кузьмина, А.А. Реан [132]; Л.А. Петровская [156] etc. Potrivit lui Н.В. Кузьмина, *competența psihologică* o constituie componentele cognitivă, motivațională și reflexivă, spre deosebire de competența socială care, pe lângă componenta cognitivă, prevede manifestarea celor cunoscute în interacțiune cu mediul, cu ceilalți. Н.В. Кузьмина consideră competența psihologică componentă a competenței social-psihologice [132]. Deci, acest termen nu reflectă aspectul comportamental al competenței.

O altă noțiune frecvent raportată la cea de competență socială este *inteligența socială* [75; 181, 188, 191]. În opinia autorilor, aceasta se situează mai aproape de competența socială prin realizarea unui comportament adecvat pentru atingerea obiectivelor social dorite. Inteligența socială poate fi considerată ca ancoră cognitivă pentru competența socială și este un factor important care contribuie la succesul activităților sociale cum ar fi munca și relațiile interpersonale, după cum consideră S.I. Greenspan [187]. Autorii K. Jones și J.D. Day egalează aceste două noțiuni, cu toate că între sensurile comune care descriu și interconectează termenii de competență și inteligență apare un dezacord [189]. Ei susțin că o performanță care reflectă inteligența se află la un nivel mai înalt al realizării, decât una care reflectă doar competența. La o persoană inteligentă social, cunoașterea este mai profundă, mai extensivă, mai bine integrată și mai ușor accesibilă, iar abilitățile și deprinderile sunt dezvoltate la un nivel mai înalt și sunt folosite mai eficient în interacțiunile sociale. Urmând această linie, este firesc de menționat faptul că inteligența socială este o realizare mai mare decât a avea competențe sociale, realizare care presupune timp, efort și devenire [187]. Așadar, putem conchide că, în raportul inteligență socială și competență socială, prima apare ca un construct mai superior al personalității, fiind o condiție pentru dezvoltarea celui de al doilea.

Următoarea precizare vizavi de competența socială se referă la noțiunea de *comportament prosocial* (introdusă de sociologul polonez J. Reykowski, 1980). Mai multe definiții relevă câteva funcții ale termenului dat: „ajutorarea, protejarea și sprijinirea dezvoltării celorlalți...” [apud 44, p. 445], ori „susținerea, conservarea și promovarea valorilor sociale în afara obligațiilor profesionale ...” [44]. Pentru a se putea vorbi de existența unui *comportament prosocial* majoritatea autorilor pledează pentru trei condiții: „intenția de a ajuta, inițierea actului comportamental în mod voluntar și lipsa de urmărire a obținerii vreoa unei recompense externe de către cel care realizează actul comportamental”, „acte intenționate, acțiuni, tip de comportament intenționat orientat spre ajutorarea, protejarea, sprijinirea, dezvoltarea celorlalte persoane, fără a

aștepta vreo recompensă externă, „să fie intenționat și voit” [apud 44]. Deci, anume acel comportament care are o intenționalitate de sprijinire a valorilor sociale și care este produs în mod conștient poate fi considerat **prosocial**, spre deosebire de competența socială care facilitează realizarea performanțelor individuale. Respectiv, competența socială cu siguranță este considerată unul dintre factorii comportamentului prosocial, prezența căreia mărește frecvența unui astfel de comportament [ibidem], astfel constatăm că noțiunea de *comportament prosocial* este mai largă, incluzând în sine pe cea de competență socială.

Va să zică, termenul de competență socială se intersectează cu unele noțiuni adiacente, fie le include în componența sa (competența social-psihologică, competența psihologică), fie este un element structural al acestora (comportamentul prosocial), fie el însuși este condiționat de alte procese (inteligenta socială) sau chiar confundat cu cel de competență social-psihologică.

Analizând sursele științifice în domeniul de interes, putem concluziona: **competența socială** rezidă în faptul că ea prezintă un **fenomen psihosocial** ce reflectă o **achiziție psihică** căpătată de individ în procesul socializării cu ajutorul căreia acesta poate să îndeplinească **câteva funcții**: să *aleagă* modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune; să *regleze* adaptarea la medii sociale noi; să *producă* influență social dezirabilă asupra altor persoane; să *exprime* individualitatea; să *determine* nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium; să *aducă* performanțe sociale, să *asigure* interacțiunea persoanelor între ele; să *faciliteze* relațiile interpersonale și obținerea stării de bine, a rezultatelor pozitive, iar prin aceasta și a proceselor de adaptare, integrare, socializare.

1.2. Structura competenței sociale. Etapele ei de dezvoltare

Majoritatea autorilor interesați de conceptul de competență socială [13; 42; 107; 157; 161; 188; 191 etc.], semnalează diferite aspecte ale termenului, totodată menționând și structura neordinară a competenței sociale, fapt ce și probează complexitatea, multilateralitatea diapazonului de utilizare a acestuia. Rezultatele cercetărilor demonstrează prezența mai multor opinii referitor la componentele structurale, descriptorii acestora, elucidarea cărora va fi scopul nostru în continuare.

În psihologia socială, după cum am specificat mai sus, primul model explicativ al competenței sociale a fost descris de M. Argyle în articolul său *Competențele sociale*. Exemplul adus de autor se referă la competențele motrice – de exemplu, mersul pe bicicletă sau șofajul, comparativ cu care și „competențele sociale pot fi evaluate obiectiv și dezvoltate prin antrenament” [61, p. 23]. Autorul descrie și explică modelul competenței sociale, enumerând șapte componente ale competenței sociale ce duc la performanță socială și elementele lor: *asertivitatea* (refuzul cererilor; cereri de favoruri și formularea de cereri; exprimarea

sentimentelor pozitive și negative și inițiere, continuare și încheiere a unei conversații generale), *gratificația (recunoștința) și sprijinul* (susținerea celorlalți într-o situație sau relație, mărirea atracției celuilalt pentru ego și creșterea cât mai mare a influenței, atunci când sprijinul este în acord cu comportamentul dorit), *comunicarea nonverbală* (diferitele expresii ale feței, în special surâsul, privirea intensă, apropiere mai mare, voce mai puternică, mai ascuțită, mai expresivă, mai multe gesturi îndreptate spre ceilalți, mai puține gesturi îndreptate spre sine, *comunicarea verbală, empatia și cooperarea, cunoașterea și rezolvarea problemelor* (factorii cognitivi), *prezentarea de sine* (imaginea de sine, respectul față de sine, prezentarea de sine) [apud 41, p. 76]. În viziunea lui M. Argyle, comunicarea nu se bazează exclusiv pe exprimarea orală, ci include și partea nonverbală: gesturile și semnele sociale ale modelului competențelor sociale, percepțiile și *feedback*-ul pe care partenerii comunicării și-l oferă unul celuilalt [61, p. 32-36].

Comunicării i se atribuie un rol central în performanțele și competențele sociale și de către alți autori, printre aceștia se enumeră H. Shroder, M. Vorwerg [196], В.Н. Куницына [135], И.А. Зимняя [110], Т.Г. Пушкарева [161], R. Ullrich / R. Ullrich de Muynck [197], J. Racu [60]. În opinia autoarei M. Constantinescu, cheia comunicării eficiente constă în dobândirea abilității de a vorbi și de a asculta [apud 61]. Factorii care influențează comunicarea interpersonală, descriși de autoare, dar menționați și de alții [1; 19; 41] vizează gradul de apropiere sau proximitatea spațială, limitele și extinderea contactelor fizice în aceste relații, stilul cald sau autoritar în comunicare, schimbul de priviri ca formă de comunicare, volumul și ritmul interacțiunilor, dinamica autodezvăluirilor reciproce etc. [apud 61, p. 33].

Drept componente ale competenței sociale H. Shroder și M. Vorwerg numesc patru trăsături de personalitate: *comunicabilitatea* (potențialul comunicativ al personalității); *decizia de a construi relații, capacitatea de comunicare* (care poate fi considerată componentă a comunicabilității); *capacitatea de a influența și concepția Eului, autorespectul*. Dintre toate aceste trăsături prioritate i se oferă concepției Eului [196, p. 48-63].

Remarcarea calităților de personalitate sunt relevante pentru competența socială, mai puțin însă pun accent pe rolul comportamentului. În acest context, un studiu efectuat de M. Argyle și B. Little (1972) cu referire la întrebarea *În ce măsură trăsăturile personale sunt operante la nivelul comportamentului social?* demonstrează, în baza unui model al interacțiunii sociale, că 16% din varianța (media aritmetică) comportamentului social revine însușirilor de personalitate; 44% - din varianță este datorată diversității situaționale, iar 40% revine interacțiunii *persoană-situație* [181].

Psihologii germani U. Phingsten și R. Hintesch menționează trei componente ale competenței sociale: *dezvoltarea mijloacelor cognitive de autocunoaștere, a posibilității de autoreglare emoțională și a cunoștințelor cu caracter procedural* [192].

Autorii R. Ullrich / R. Ullrich de Muynck, doar enumeră caracteristici ale competenței sociale fără a elabora însă o structură anume: capacitatea de a lua decizii; capacitatea de a prognoza comportamentul celuilalt; capacitatea de autoreglare a emoțiilor; capacitatea de a-și imagina cum pot fi realizate scopurile în cel mai efektiv mod; capacitatea de a corela interesele proprii cu ale altor persoane; capacitatea de a analiza domeniul determinat de structurile sociale, rolul reprezentanților acestora și includerea cunoștințelor obținute în comportamentul propriu; respectarea drepturilor și îndatoririlor celorlalți [197].

И.А. Зимняя, studiind conceptul de competență socială, numește anumite componente și caracteristicile lor: *păstrarea sănătății* (cunoașterea și respectarea normelor modului de viață sănătos); *cetățenia* (cunoașterea și respectarea drepturilor și îndatoririlor cetățenilor); componenta *informațional-tehnologică* (deprinderi de a gestiona informația, cunoașterea tehnologiilor internet); *interacțiunea socială* (cunoașterea și utilizarea normelor de comportament în diferite grupuri și situații); *comunicarea* (abilitatea de a comunica în toate formele, inclusiv cele spațiale). Autoarea a luat în considerare mai multe aspecte: cel *motivațional* (motivarea, dorința de a dovedi competență); *cognitiv* (posedarea cunoștințelor despre conținutul competenței); *comportamental* (experiența de manifestare a competenței în situații standardizate și nestandardizate); *valoric-axiologic* (atitudinea față de conținutul competenței și obiectul asupra căruia ea se reflectă); reglarea *emoțional-volitivă* a procesului și rezultatelor manifestării competenței. După cum susține autoarea, competența socială, constituind o caracteristică integrativă, include multe alte competențe, de aceea nu este posibil de a enumera deprinderile concrete, posibile de măsurat [109].

Conform cercetătoarei В.Н. Куницына, conceptul de competență socială include următoarele componente: *competența comunicativă și verbală; competența social-psihologică; orientarea interpersonală; competența eului; competența socială propriu-zisă* [134]. În fond, interpretarea competenței sociale prin însăși competența socială trezește confuzii.

O abordare a structurii competenței sociale o regăsim în cercetările J. Racu. În opinia autoarei, „competența socială este prezentată de mai multe competențe sociale, iar fiecare din ele sunt asigurate de un rând de criterii psihologice: toleranța, adaptivitatea, încrederea în sine în condiții nedeterminate, motivația spre succes etc. De nivelul lor de formare depinde confortul persoanei în societate” [60, p. 184]. Respectiv, structura competenței sociale, consideră cercetătoarea, este constituită din următoarele elemente (*componente* la В.Н. Куницына):

„competența comunicativă și verbală; competența social-psihologică; orientarea interpersonală; competența-Ego; competența socială” [60, p. 184]. Componentele conceptului vizat, potrivit autoarei, enumeră: componenta *motivațională* (care include atitudinea față de celălalt drept o valoare, manifestarea bunătății, atenției etc.); componenta *cognitivă* (aceasta se referă la cunoașterea celuilalt: fie adult, fie cel de o vârstă; la capacitatea de a înțelege interesele, nevoile lui, de a vedea dificultățile cu care acesta se confruntă; de a observa dispoziția, starea lui emoțională) și componenta *comportamentală* (include alegerea modalităților de comunicare adecvate situațiilor, a modelelor de comportament etic importante).

Structura competenței sociale la vârsta preșcolară a fost studiată de către un grup de cercetători conduși de A. Селина, care au sugerat trei componente constituente: *cognitivă*, *valorico-motivațională* și *comportamentală* [166]. Componenta *cognitivă* marchează nivelul de pregătire al copilului pentru cunoașterea planului social al realității, a normelor și regulilor microsocietății în care activează și trăiește, conștientizarea propriei individualități, prevederea rezultatelor propriilor acțiuni și ale celorlalți, influența relațiilor interpersonale ale altora asupra stării sale emoționale. Componenta *valorico-motivațională* exprimă nivelul de pregătire al copilului de a se accepta pe sine ca valoare, a-l accepta pe celălalt, de a manifesta trebuința de comunicare și aprobare socială, dorința de a ocupa o anumită poziție în viață, de a manifesta anumite reacții în raport cu diverse aspecte sociale ale evenimentelor (compasiune, simpatie), de a accepta și a pune în valoare emoțiile, atitudinile, dorințele proprii și ale celorlalți, a da prioritate modalităților constructive, nonviolente de interacțiune și acceptare socială; valorizarea normelor și regulilor de comportament în societate etc. Componenta *comportamentală* include capacitatea de a interacționa eficient în microsocietate, în cadrul unei activități, capacitatea de a dialoga cu adulții și cei de o vârstă, participarea în activități colective, susținerea copiilor și tinerilor, exprimarea atitudinii, emoțiilor și dispoziției în mod acceptabil, luând în considerare rezultatele acțiunilor întreprinse, comportamentul calm și constructiv în situații de conflict.

Analiza diferitor opinii permite să menționăm gama amplă a componentelor propuse, care relevă profunzimea cercetărilor în această direcție. Totodată, atestăm o dispersare de păreri, lipsa unei structuri unice, clare, bine definite a competenței sociale. Deoarece noțiunile de **componentă** și **element** în unele cazuri diferă, în altele se substituie, vom clarifica esența lor. Astfel, găsim în diferite dicționare următoarele explicații pentru noțiunea de **componentă**: DEX, spre exemplu, explică termenul drept element din structura unui corp [24, p. 204], dicționarul de sinonime al limbii române – element, constituent [25]. Pentru termenul **element** găsim în DEX –

parte componentă a unui întreg, constituent [24, p. 336], în dicționarul de sinonime al limbii române – componentă, constituent, piesă [25]. Constatăm că ambii termeni sunt sinonime.

În baza complexității sale, structura conceptului de competență socială, suscită neclarități, respectiv, diferențierea conținutului în componente, elemente, aspecte, caracteristici etc. sau substituirea termenilor demonstrează, de fapt, tendința cercetătorilor de a elucida conținutul acestui termen.

Analiza opiniilor descrise anterior raportate la conținutul competenței sociale, scoate în evidență rolul caracteristicilor cognitive („CE”) ale individului, ceea ce indică la faptul că aspectul cognitiv este unul esențial pentru dezvoltarea competenței sociale. Conform lui Л.С. Выготский, la baza oricărei funcții psihice interne stau relațiile reale dintre persoane. Și atunci, când ne referim la conținutul competenței sociale, vom menționa aspectul cognitiv care nu numai se reflectă în comportament, ci și se dezvoltă pe baza lui [8, p.77]. De aici, evoluția competenței sociale depinde și de aspectul comportamental, adică „CUM” se manifestă în acțiuni concrete caracteristicile cognitive, rezultând într-un comportament de performanță. Între aspectul cognitiv și cel comportamental este importantă intenția, dorința persoanei de a acționa într-un fel sau altul. În așa mod, în viziunea noastră, în conținutul competenței sociale se desprind trei dimensiuni valoroase pentru manifestarea componentei date.

Aceste idei ne conduc spre elaborarea unei poziții proprii referitor la structura competenței studiate, considerând substanțiale în conținutul competenței sociale următoarele trei **componente: cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală**. Fiecare dintre aceste componente sunt constituite din **indicatori** (descriptori), relațiați la autorii enumerați mai sus [60; 108; 166; 197 etc.]. În cadrul cercetării de față vom analiza doar unii dintre indicatori, urmărind frecvența manifestării acestora la diferite vârste pentru a determina care sunt particularitățile lor de dezvoltare, și, în ansamblu, a dinamicii competenței sociale. Respectiv, componenta **cognitiv-afectivă** va fi analizată în baza indicatorilor: *descrierea unei situații de conflict și perceperea adecvată a emoțiilor celuilalt*; **componenta intențională** va include: *tendința de comunicare în grupuri de copii și alegerea unei strategii de comportament în situații de conflict*; **componenta comportamentală** va prevedea următoarele acțiuni ale indivizilor în cadrul interacțiunii: *manifestarea inițiativei, a amabilității, compasiunii, corelarea intereselor proprii cu ale altora, respectarea regulilor de grup, oferirea ajutorului*.

Prezentăm în Figura 1.1. viziunea proprie asupra structurii tridimensionale a competenței sociale.



Fig. 1.1. Structura tridimensională a competenței sociale

Referindu-ne la **componenta cognitiv-afectivă**, drept indicator am selectat *descrierea unei situații de problemă*, conform taxonomiei lui Bloom-Anderson [72], în care principalele acțiuni de operaționalizare a capacităților sunt „a identifica, a descrie, a recunoaște” etc. Măsurarea acestui indicator permite recunoașterea, înțelegerea problemei, reproducerea informației, detaliilor, motivelor ce au declanșat-o, rolul participanților într-o situație de problemă, respectiv, cu ajutorul acestui indicator se va constata pe cât de bine individul recunoaște situația în care se află. Un alt moment îl constituie percepția socială, a ceea ce simte *celălalt*, partenerul sau partenerii cu care interacționează individul, ce dispoziție are [62]. Conform S. Rusnac, în contextul percepției sociale conexiunea dintre identificare și empatie „joacă rolul de înțelegere a „altuia” prin „fuziune afectivă, de simpatie, fără implicație participativă în trăirile acestuia” [62, p. 110]. Astfel, al doilea indicator al componentei cognitiv-afectivă include *perceperea adecvată a emoțiilor celui ce se află în situații tensionate, imprevizibile, necunoscute*. De remarcat e că unii autori dispersează acest indicator în componente separate: autoreglarea emoțională [201], emoțional-volitivă [117], alții îl consideră parte constituantă a componentei cognitive [93; 174]. În cercetarea de față prin acest indicator am urmărit trecerea percepției din plan cognitiv în cel social – de la recunoașterea, observarea stărilor emoționale a celor ce trăiesc clipe tensionate în cadrul interacțiunii până la manifestarea lor în comportament.

Următoarea componentă – **intențională** – indică ce tendințe manifestă individul, ce-și dorește cel mai mult să facă în anumite situații, ce fel de comportament intenționează conștient să aplice în cazuri concrete. Axându-ne pe definiția intenției dată de DEX, și anume: „Pornire interioară conștientă, însoțită de un efort volitiv (de a înlăptui ceva); gând *sau* atitudine psihică a cuiva care-și dă seama de caracterul ilicit al faptei sale, prevăzându-i sau acceptându-i efectele” [24, p. 497], menționăm că semnificația care o poartă indicatorul dat ține anume de „pornirea interioară conștientizată”. Atunci când se analizează comportamentul cuiva „se pornește de la surprinderea intenției cu care s-a realizat acțiunea” [41, p. 119], adică „de la deducerea intențiilor ascunse care permit să se atribuie individului o dispoziție personală” [62, p. 121]. În psihologia socială încercările de a explica comportamentul celorlalți se axează pe una dintre cele mai cunoscute teorii – *teoria atribuirii cauzale* a lui F. Heider. Potrivit acestui autor, dispozițiile interne cauzează efectele, iar intenția indică „ce se înlăptuiește” [62, p. 122]. În cadrul unei alte *teori, a inferenței corespondente*, după F. Jones și K. Davis, intenției „i-a fost acordat statut de componentă psihoindividuală principală”, care indică „de ce se înlăptă” [62, p. 122], autorii considerând că anume prin intenții „are loc trecerea de la dispozițiile personale la acțiune” [44, p. 119].

Semnalăm că intenția, dorința fac parte din atitudine, fiind apropiate concret de situație. În cercetarea de față, intenția – un construct operațional, care poate fi măsurat.

În cercetarea de față, drept indicatori ai **componentei intenționale** au fost determinați *tendința de a comunica în grup și alegerea unei strategii de comportament în situație de conflict*. Dacă ne referim la primul indicator, menționăm că este unul valoros pentru derularea procesului de comunicare specific perioadelor de dezvoltare. Studiul literaturii a relevat poziția multor autori ce consideră comunicarea drept componentă de sine stătătoare a competenței sociale [135], fapt ce menționează în plus rolul ei în realizarea unei interacțiuni reușite. După A. Bolboceanu, „trebuința de comunicare *constă în tendința persoanei de a cunoaște și a-i aprecia pe alții și, pe această cale, a se cunoaște și aprecia pe sine*” [5, p. 81]. De aici deducem că manifestarea *tendinței de comunicare în grupuri de copiii* denotă, orientarea spre celălalt determinată de anumite trebuințe: nevoia de comunicare intergrupală, stabilirea relațiilor cu cei de o vârstă etc., ceea ce este important pentru dezvoltarea relațiilor interpersonale, pentru incluziunea socială. Al doilea indicator ce se referă la intenție este *alegerea unui mod de comportament în situațiile de conflict*. Spre deosebire de situațiile obișnuite, în situațiile de conflict persoanele trăiesc emoții mai intense, mai provocatoare. Astfel, în comportament putem observa frecvența manifestării unor deprinderi deja formate. Pentru a înțelege ce anume se înlăptă în astfel de situații, vom aduce exemplul modelului elaborat de W. Thomas, în care

accentul este pus pe schimbarea atitudinii față de conflict [122, p. 270]. Presupunând că la stadiile inițiale ale conflictului acesta poate fi eliminat sau soluționat, autorul consideră că în rezultatul soluționării conflictului, persoanele vor obține o stare de armonie totală. În urma diferitor cercetări însă, ce au demonstrat partea constructivă a conflictelor, de pe *eliminarea* accentul s-a deplasat pe *managementul* conflictului. Această idee a devenit dominantă în delimitarea aspectelor de cercetare a situațiilor de conflict, și anume: ce tipuri de comportament sunt caracteristice indivizilor; care din ele sunt mai constructive, care distructive. Autorul a evidențiat la baza modelului două măsuri de reglare a conflictelor: *cooperarea* ce caracterizează interesul persoanei față de ceilalți și *asertivitatea* cu accent pe apărarea intereselor proprii. Ca urmare, au fost elaborate 5 strategii de reglare a conflictelor: *cooperarea, acomodarea, evitarea, confruntarea și compromisul*. Preferința pentru o strategie anume dovedește modul de comportament al individului în astfel de cazuri. W. Thomas consideră că din cele 5 modalități doar cooperarea duce la o dezlegare a conflictului. În studiul de față alegerea unei strategii în situația de conflict arată nu numai intențiile individului față de o situație concretă, ci prin acestea dovedește cunoștințele, abilitățile, experiența acumulată sau lipsa lor în depășirea situațiilor tensionate.

Cea de-a treia componentă a competenței sociale – **comportamentală** – denotă manifestarea competenței sociale în acțiune. Indicatorii ei scot în evidență cele capacități, priceperi pe care indivizii le-au achiziționat, dovedind astfel un nivel de competență socială acumulat. Pentru a selecta indicatori la această componentă au fost cercetate *Standardele de învățare și dezvoltare pentru copilul de 5-7 ani*, elaborate de A. Bolboceanu [9], *Schema de observare a comportamentului elevului* structurată de psihologul rus M.P. БИТЯНОВА [84] ca mijloc de colectare a informației despre comportamentul, activitatea de comunicare a copiilor, elevilor. Dintre aceștia au fost selectați indicatori comuni pentru toate cele trei vârste propuse pentru examinare (preșcolară, școlară mică și preadolescentă): *manifestarea amabilității, a inițiativei, a compasiunii, oferirea ajutorului celui de o vârstă, corelarea acțiunilor proprii cu ale celor cu care interacționează, respectarea regulilor de grup*. Frecvența manifestării fiecăruia dintre ei de la o etapă la alta denotă pe cât de bine subiecții dețin o anumită caracteristică a competenței examinate.

Cercetarea componenteii comportamentale pentru investigația dată prezintă interes, mai cu seamă, că în literatura de specialitate sunt foarte puține studii anume cu referire la măsurarea acestui aspect, dat fiind faptul că aplicarea metodelor de cercetare sunt mai dificile în interpretare.

Etapele de dezvoltare a competenței sociale. În legătură cu cele expuse, cercetătorii menționează că conceptul de competență socială în evoluția sa parcurge câteva etape. Procesul de dezvoltare al competenței sociale are loc pe parcursul întregii vieți, dar cel mai activ se realizează în anii de copilărie și școală, adică în perioada de învățare. Calea transformării conținutului componentelor de la o vârstă la alta include anumite etape, prevede condiții optime de dezvoltare pentru fiecare dintre acestea.

În sensul dat, pentru explicarea dezvoltării competenței sociale, este relevantă clasificarea *etapelor de dezvoltare a personalității*, propusă de A. Петровский [apud 131, p. 154]. În opinia autorului, mai întâi are loc *adaptarea* la noul grup, exprimată prin asimilarea normelor, regulilor, formelor și mijloacelor activității celorlalți membri. La cea de-a doua etapă apare *individualizarea* ca disonanță între rezultatele obținute în urma adaptării. În cadrul etapei a treia – a *integrării* în grup – individul păstrează doar cele calități care răspund nevoilor dezvoltării grupului și nevoilor personale de a-și aduce aportul semnificativ în viața acestuia. Grupul, pe cât este posibil, își schimbă și el normele, acceptând efortul adus.

La fiecare etapă de dezvoltare, după cum susține autorul, există *dificultăți specifice*: dacă individul nu depășește greutățile adaptării, va dezvolta astfel de calități precum conformismul, lipsa inițiativei, timiditatea, neîncrederea în sine. Dacă grupul nu apreciază calitățile individuale ale copilului, acest fapt va genera negativismul, agresivitatea, supraaprecierea neadecvată, suspiciunea individului. Lipsa de integrare favorizează excluderea sau izolarea persoanei. Și invers, integrarea cu succes într-un grup de nivel înalt asigură formarea colectivismului între membrii acestuia.

Copilul poate intra fie în grupuri sociale, fie asociale. Evident, în ultimele se vor dezvolta și trăsături asociale. De altfel, copiii trec prin diverse grupuri, fiind acceptat în unul și evitat în altul. Instabilitatea mediului social din cadrul grupului complică procesul de dezvoltare a personalității. Totodată, la fiecare etapă de vârstă copilul poate adera la diferite grupuri sociale unde situațiile de *adaptare*, *individualizare*, *integrare* se pot repeta frecvent, fie cu succes, fie fără. În rezultat, se dezvoltă o structură a personalității relativ stabilă. La fiecare etapă de dezvoltare copilul parcurge aceste trei faze. Dacă la una s-a integrat greu, la următoarea se va adapta, la fel, greu. Astfel, apar condiții pentru manifestarea crizelor de dezvoltare ale personalității.

În periodizarea propusă, A. Петровский include următoarele etape de vârstă: *timpurie*, *preșcolară*, *mica școlaritate*, *vârsta școlară medie*, *vârsta adolescentă*. Primele trei formează copilăria în care procesul de adaptare predomină asupra celui de individualizare. La celelalte etape procesul de individualizare predomină asupra celui de adaptare, iar la adolescența propriu-

zisă, cel de integrare asupra celui de individualizare. Astfel, conform precizărilor aceluiași autor, copilăria reprezintă perioada adaptării copilului la mediul social, iar adolescența este marcată de manifestarea individualității [apud 131, p. 154-156].

Relevantă pentru înțelegerea evoluției competenței sociale va fi cunoașterea *dezvoltării conștiinței morale a personalității*, procesul căreia a fost descris de L. Kohlberg [apud 131, p. 74], în care a enumerat trei etape constituite din șase stadii. **Prima etapă – premorală** (toți preșcolarii, iar cei de 7 ani – majoritatea, aproximativ 70%) se manifestă prin faptul că copilul respectă regulile, normele elaborate de adult, care la copil nu sunt interiorizate, și se comportă „bine” pentru a nu fi pedepsit (stadiul I). Apoi el se orientează la recompensa pe care o așteaptă de la adult, fiind lăudat pentru anumite acțiuni (stadiul II). Acest nivel se mai păstrează și la 30% de copii cu vârsta de 10 ani și la 10% dintre copii de 13-16 ani. **Etapa a doua – morala convențională** – în care sursa pentru prescrierile morale încă rămâne a fi externă, se caracterizează prin faptul că copilul își orientează comportamentul, reieșind din trebuința de acceptare, de susținere a relațiilor cu persoanele importante pentru el. La stadiul al III-lea copilul își ghidează comportamentul în baza justificării așteptărilor și acordului celorlalți, iar la cel de-al IV-lea stadiu se orientează spre persoanele ce dețin un statut social înalt. De aceea, comportamentul lui este instabil și depinde de influențele externe. Această etapă este caracteristică copiilor de 13 ani. La **a treia etapă – morala autonomă** – principiile și normele morale devin proprietate personală și se manifestă la 10% din preadolescenți. Faptele se determină nu prin influențele din afară, ci de cele interne: mai întâi apare orientarea spre bunăstarea socială (stadiul V), apoi spre principiile etice umane (stadiul VI).

În contextul dezvoltării competenței sociale interes prezintă **concepția dispozițională a reglării comportamentului individului** dezvoltată de B. Ядов [179, apud 80, p.363]. Esența acestei concepții constă în prezența unor formațiuni dispoziționale ale individului, care formează un sistem ierarhizat ce reglează comportamentul acestuia în caz de apariție a unor nevoi [apud 130, p.94]. Cele trei nivele constituente ale atitudinii personalității includ *montaje elementare fixate, montaje sociale fixate și montaje sociale generale*. Primele se formează în cazul apariției nevoilor vitale, al doilea când apare nevoia de a comunica (în special, se formează în grupurile mici) și următorul nivel reflectă interesul personalității față de un domeniu de activitate, adică interesul social [130]. Autorul menționează că intenția individului de a acționa în anumite situații poate fi înțeleasă și prognozată.

Alți autori identifică trei etape de dezvoltare a componentei cognitive a competenței sociale: **etapa primară** se caracterizează printr-un grad scăzut de dezvoltare a formațiunilor personale necesare pentru adaptarea socială; **etapa instabilă** este determinată de situație, când o

parte din indicatorii competenței sociale sunt la un nivel satisfăcător și pot crea baza în atingerea unor reușite în activitatea social-semnificativă sau interacțiune, iar alți indicatori se află la un nivel scăzut. La această etapă sunt posibile diverse intercalări ale gradelor de formare a componentelor competenței sociale; **etapa stabilă** presupune realizarea unei dezvoltări constante a tuturor formațiunilor personalității la vârsta dată care asigură reușita în activitatea socială, adică indicii înalți de dezvoltare a celor mai importante componente ale competenței sociale într-o perioadă concretă [120].

Cele relatate mai sus, ne determină să concluzionăm că competența socială evoluează stadial: de la instabilitate spre stabilitate, de la asimilare, individualizare spre integrare.

1.3. Specificul dezvoltării competenței sociale la vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă

Unul dintre factorii ce modelează dezvoltarea competenței sociale este vârsta. Trecerea de la o etapă de vârstă la alta duce după sine anumite transformări atât cantitative, cât și calitative în comportamentul individului, deci și în modificarea competenței sociale. Respectiv, ne-am propus în continuare să clarificăm specificul comportamentului individului la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentă și să concretizăm condițiile ce favorizează dezvoltarea competenței sociale.

Ținem să menționăm relevanța unor studii ale savanților din Rusia pentru subiectul examinat asupra comportamentului copiilor de vârsta timpurie (1,10 ani – 3 ani) [112, p. 10], în urma cărora au fost determinate *semnele specifice* competenței sociale [115, p. 66]. Mai amplu aceste rezultate au fost descrise în unele studii desfășurate de autoare [46, 47, 48, 50]. Ideea centrală desprinsă din această cercetare rezidă în faptul că la vârsta timpurie au fost depistate *forme (semne) specifice* activității sociale. S-a constatat că majoritatea din aceste *forme (semne)* dispar la etapa următoare de dezvoltare, servind drept bază pentru apariția altora, și doar unele trec la următoarea etapă devenind mai complexe (*amabilitatea – salutul, inițierea comunicării cu cei de o vârstă, îndeplinirea rugăminții adultului, imitarea celui de o vârstă*). Totodată, aceste *forme (semne)* nu apar haotic (chiar și când există posibilitatea interacțiunii cu cei de o vârstă), ci în rezultatul unor activități de joc organizate în mod special și ghidate de către adulți. Astfel, copiii manifestă de timpuriu sensibilitate la influența socială a adulților în anumite condiții.

Importanța influenței benefice a adultului în cadrul comunicării cu copilul asupra dezvoltării acestuia (mai cu seamă, a cogniției) a fost menționată de mai mulți autori [8; 114; 141; 167 etc.]. A. Bolboceanu, în special, susține: „*numai atitudinea și comportarea adultului va decide dacă copilul ajunge să descopere și calitățile subiectuale ale partenerului caracteristice activității de comunicare, și prin ele, pe ale sale proprii*” [5, p. 24].

Așa dar, la etapa preșcolară copiii deja au o mică experiență de interacțiune socială, dețin unele priceperi de a comunica cu cei din jur. Să analizăm în continuare acel specific al vârstei, ce în viziunea noastră, generează dezvoltarea conținutului competenței sociale pentru fiecare dintre ele.

Vârsta preșcolară. Studiile teoretice cu referire la dezvoltarea competențelor sociale au dovedit că la vârsta preșcolară integrarea copilului într-un nucleu social nou favorizează dezvoltarea Eului social [8; 11; 23; 36; 114; 123; 127; 141; 167; 168]. Însăși sfera socială devine în același timp și obiectul de cunoaștere a copilului și locul manifestării Eului propriu. Mediul nou permite extinderea cercului de comunicare a copilului, construirea relațiilor cu cei de o vârstă, apar noi funcții, responsabilități, interese, ceea ce duce la apariția unei forme noi de interacțiune, numită de Л.С. Выготский „ideală”. Anume ea include partea obiectivă a realității cu care copilul direct interacționează și în care el tinde să pătrundă. Această formă ideală prezintă lumea adulților [apud 154, p. 131].

În viziunea lui Д.Б. Эльконин, la vârsta preșcolară adultul este perceput la general ca purtător al funcțiilor sociale în sistemul de relații [apud 154, p. 158]. Tendința de a ocupa o poziție egală cu cea a adultului a fost constatată experimental și în studiile efectuate de Т.В. Ермолова, care au dovedit în diverse situații următoarele forme de comportament: copilul refuză să stea pe scaun în transport sau vrea precum adultul să aibă tichet și un loc în transport; copilul își ajută mama să ducă geanta cu produse; el se interesează de probleme de familie; ia o parte din grijile părinților asupra sa, manifestând (din spusele adulților) multă bucurie și satisfacție când sunt comparați cu cei maturi etc. Toate aceste manifestări au fost determinate ca „*simțul competenței sociale*” [apud 47].

Pe lângă cele spuse, conform lui М.И. Лисина, la vârsta dată comunicarea devine subiectuală [141], în care conținutul trebuinței de comunicare include nevoia aprecierii din partea adultului, a susținerii, comunicarea emoțiilor de simpatie, încercarea de a afla despre adult ceva personal. În această perioadă crește trebuința de comunicare, se extinde cercul de comunicare. La 5 ani la băieți se observă o intensitate mai mare a comunicării, decât la fete, care spre 7 ani se nivelează. Anume acum se fundamentează baza colectivismului și prieteniei [5; 8].

Relațiile sociale pozitive la această vârstă se formează atunci când copiii înțeleg semnificația diferitelor comportamente, când sunt capabili să se adapteze diferitelor contexte sociale și sunt implicați în activități de grup. Interacțiunile cu cei apropiați joacă un rol central în „sănătatea” socio-emoțională, oferind sentimentul de stabilitate, securitate, apartenență și astfel alimentând dorința de învățare a preșcolarului. Cercetările efectuate la etapa preșcolară de către R. Jelescu [36] constată că în grădiniță, în special în cadrul activității dominante – a jocului de

rol, copilul are posibilitatea să se compare cu alții, să trăiască noi experiențe în relațiile cu cei din jur, învață să țină cont și de dorințele celorlalți. În interacțiunea cu copiii preșcolarul simte nevoia să coopereze, să se conformeze regulilor de grup, să-și armonizeze cerințele sale cu cele ale grupului, să însușească normele sociale și să acționeze în conformitate cu acestea. În rezultat, are loc valorificarea potențialului copilului în planul personalității. Identificarea și imaginea de sine corectă, raportarea la alții și motivarea pentru a comunica duc la o socializare mai avansată. Referitor la sfera motivațională, autoarea susține că preșcolarul este capabil să-și motiveze acțiunile sale, să-și propună scopuri, să anticipeze anumite situații, să ierarhizeze acțiunile, ceea ce face ca o serie de comportamente să se desfășoare în mod unitar, evitându-se elementele contradictorii.

Constituind o etapă fundamentală în dezvoltarea comportamentului direcționat și a activității de cunoaștere, la vârsta preșcolară se intensifică productivitatea orientării sociale a copilului. Astfel, conform opiniei lui П.М. Якобсон, acum devine importantă aprecierea morală a acțiunilor și faptelor, asimilarea orientărilor valorice (conștientizarea profundă a conținutului moral al faptelor; aprecierea lor și atitudinea emoțională față de ele) [apud 64, p. 183]. Anume acum, are loc înțelegerea mai detaliată a situațiilor, adaptarea mai evidentă a conduitelor în raport cu diferite persoane [3, p. 52].

Toate acestea permit preșcolarului la perioada dată să facă mai multe achiziții: de a asculta, de a lua în calcul factorii situaționali, în jurul vârstei de 5-7 ani de a identifica, iar cea mai importantă fiind – dezvoltarea empatiei, adică a abilității de a fi interesat și de a înțelege emoțiile celorlalți [90]. Deși preșcolarii apreciază prietenii de aceeași vârstă, ei continuă să apeleze la adulți (mai ales la părinți) pentru ajutor și ghidaj emoțional.

În linii mari concluzionăm: forme specifice ale activității sociale apar încă de la vârsta timpurie. La etapa preșcolară, în baza particularităților de vârstă, a dezvoltării Eului social, apar anumite manifestări ale comportamentului social, care determină „*simțul competenței sociale*”.

Vârsta micii școlarități mai numită și „culmea, vârful” copilăriei, în literatura de specialitate o regăsim sub denumirea de *vârsta școlară* cuprinsă între 7-13 ani după J.C. Выготский și între 8-12 după M. Erickson, or *stadiul învățământului primar* între 6-12 ani după R. Zazzo [apud 136], or *vârsta școlară mică, a treia copilărie* cuprinsă în intervalul de la 7 la 11 ani după E. Albu [3]. Odată cu plecarea la școală copilul capătă un statut social nou – cel de elev, iar adaptarea copilului la noile condiții se concentrează pe atenția față de un *alt adult* decât cei din familie. Acest adult, învățătorul sau învățătoarea, începe să joace un rol de prim ordin în viața copilului. El este cel ce veghează la exercitarea regulilor școlare și sociale și cel care antrenează

energia psihică, modelează activitatea intelectuală a copilului și organizează viața lui școlară în ansamblu [3, p. 53].

Schimbarea poziției externe duce și la modificări la nivel de conștiință a personalității micului școlar, a valorilor lui – învățătura devine primordială în viața noului elev. Survin schimbări esențiale și în sfera emoțională – copilul trăiește diverse emoții, inclusiv și negative, însă cele mai mari trăiri sunt legate de trecerea printr-o perioadă de criză, cea numită de specialiști *criza de la 7 ani*, în care dezvoltarea intelectuală, capacitatea lui de generalizare declanșează diverse emoții. În așa fel, lanțul nereușitelor școlare poate genera formarea complexului inferiorității. O asemenea „moștenire” la 6-7 ani influențează în modul cel mai nedorit dezvoltarea autoaprecierii copilului, manifestarea intereselor, motivelor lui [36], exprimându-se în apariția manierismului, capriciilor, predispunerea spre conflicte. Aceste trăsături externe încep să dispară, când noul elev depășește perioada de criză [11].

În viziunea lui Л.С. Выготский, sensul oricărei crize de vârstă constă în schimbarea trăirii interne, adică a atitudinii față de mediu, a nevoii și tendinței care dezvoltă comportamentul copilului [96]. În acest sens, devine valoros apariția planului intern de acțiune a copilului – o consecință a generalizării emoțiilor. Treptat aceasta duce la dezvoltarea capacității de apreciere a viitoarei acțiuni din punctul de vedere al rezultatelor și urmărilor. Datorită acestui mecanism se depășește naturalețea/spontaneitatea copilărească [8].

Л.И. Божович susține că rolul de elev îl face mai responsabil, mai controlat. Activitatea colectivă și creativă sistematică dezvoltă mai multe achiziții: de a subordona interesele proprii celor colective, a însuși și respecta unele deprinderi de comportare civilizată în colectiv, de a accepta alt punct de vedere, de a lua în considerare nevoile și dorințele altor persoane, acestea indicând la prezența *maturității școlare* [86].

În legătură cu formarea planului intern de acțiune se extinde și tematica comunicării cu ceilalți. Relațiile cu cei de o seamă devin mai stabile, comunicarea urcă la un nivel calitativ nou, deoarece elevii își înțeleg mai bine colegii, acțiunile lor. Partenerii de joacă tot mai des devin cei de o seamă și nu adulții [142]. Dacă ne referim la conținutul trebuinței de comunicare în această perioadă, potrivit A. Bolboceanu, în sfera comunicativă a copilului cu adultul apar două faze noi și anume: relațiile cu învățătorul, diferite de cele constituite cu educatorul, și relațiile cu cei de o seamă, care capătă noi semnificații. Relațiile cu părinții la fel se schimbă, implicând obligațiuni și drepturi reciproce [8, p. 56].

Suportă schimbări și caracterul relațiilor de prietenie. Astfel, în clasa întâi lipsește o alegere clară a prietenului, deoarece aceasta se bazează pe împrejurări (stau într-o bancă, locuiesc pe o stradă); în clasele a II-a – a III-a relațiile devin mai stabile în baza activităților

desfășurate care cer anumite calități apreciate de colegi (prieten bun este acela care învață bine, nu se alintă, ascultă învățătoarea etc.) și în clasa a IV-a sunt puse în valoare calitățile morale ale colegilor: curajul, corectitudinea, sinceritatea, iar legăturile de prietenie devin mai stabile [88]. Anume construirea și realizarea relațiilor sociale, în opinia lui Г. Абрамова, constituie una dintre cele mai mari probleme ale dezvoltării la vârsta dată [apud 8].

Atitudinea școlarului mic față de părinți este în mare parte pozitivă. Stilul parental de comunicare își lasă amprenta în relațiile cu copiii, influențând procesul de maturizare a acestora [87, p. 63]. Totodată, spre sfârșitul micii școlarități, după cum dovedesc cercetările [87, p. 175], tendința de apreciere, susținere din partea prietenilor este mai accentuată decât din partea adultului, ceea ce condiționează tranziția spre o nouă etapă în dezvoltarea personalității – spre cea adolescentă.

În concluzie menționăm, că cele mai vizibile și semnificative achiziții făcute de micul școlar, printre care: asimilarea deprinderilor de relaționare constructivă cu cei de o seamă și adulții, manifestarea spiritului de întraajutorare, deținerea deprinderii de autocontrol, conformarea la împrejurări, extinderea tematicii comunicării cu ceilalți etc. favorizează dezvoltarea competenței sociale în această perioadă, punând temelia pentru etapa următoare de dezvoltare.

Vârsta preadolescentă. Conform teoriei dezvoltării psihosociale a lui E. Erickson, etapa preadolescenței se definește ca *vârsta pubertară* (14-17 ani); după Л. Выготский această perioadă este cuprinsă între 13-17 ani la fel numindu-se *vârsta pubertară* [apud 136]. În divizarea perioadelor de vârstă după E. Albu găsim: *stadiul pubertății* (10–14 ani), dominat de o intensă creștere, de accentuarea dimorfismului sexual, cu o gamă largă de rezonanțe în dezvoltarea psihică, de dezvoltarea considerabilă a sociabilității (mai ales pe orizontală); *stadiul adolescenței* (14–18/20 ani) dominat de adaptarea la viața de adult, de procesul de câștigare a identității [3, p. 65].

Criza la 13 ani, care însoțește această perioadă de dezvoltare, constă în punerea la îndoială a tot ce se întâmplă cu propria persoană, în apariția sentimentului de inferioritate sau a credinței în propria incapacitate. Relațiile ce determină soluționarea crizei sunt legate, de asemenea, de mediul școlar. Crește influența profesorilor și colegilor, pe când cea a părinților descrește. Succesul și insuccesul în această perioadă este semnificativ pentru dezvoltarea imaginii de sine și a încrederii în forțele proprii. Între 12 și 18 ani are loc conflictul între construirea identității, asumarea rolurilor care se dezvoltă la nivelul relațiilor de grup, în conformitate cu statutul social [64, p. 44-45].

В.И. Слободчиков numește această etapă *verigă, nivel, scara personalizării*, menționând asumarea responsabilității personale a preadolescentului pentru viitorul său, considerându-l

„autor al propriei biografii” și menționează că partenerul lui devine adultul – profesorul, mentorul – împreună cu care elevul învață reguli, termeni, principii de activitate aplicate în toate sferele vieții [apud 147].

Potrivit lui J. Piaget, la această vârstă evoluția personalității este marcată de nivelul conștiinței și judecării morale [56]. După 13 ani copilul dobândește capacitatea de a se transpune imaginativ, virtual în locul altei persoane. Conform teoriei dezvoltării morale a lui L. Kohlberg, între 13 și 17 ani are loc acceptarea regulilor sociale, inclusiv și a responsabilității morale, care devine element de satisfacție, sursă a respectului față de sine [apud 131]. Dorința de a câștiga autoritatea și respectul prietenilor creează la copil o nevoie mai pronunțată de a răspunde cât mai bine cerințelor. În opinia psihologului Л. Божович [87, p. 175], unul din cei mai importanți factori ai dezvoltării psihice se referă la cerințele colectivului și opinia publică. Acestea dovedesc *nivelul convenționalității morale, a conformării* la normele impuse de mediul familial și al grupurilor de apartenență. Conformarea are la bază plăcerea de a i se aprecia comportamentul, de a avea un statut „bun”, deci de a fi apreciat [apud 8; 3, p. 29].

În baza cercetărilor clinice efectuate de Т.В. Драгунова, vârsta de 11-13 ani constituie etapa de transformare a lumii interne, a situației sociale de dezvoltare a copilului [103; 176]. Cel mai important moment în noua poziție socială a preadolescentului este conștientizarea Eului propriu, care se manifestă în formarea autoaprecierii, în relațiile cu semenii și adulții, în interesul sporit față de propria persoană și nevoia de apreciere a propriilor calități. Comunicarea cu cei de o vârstă, numită de Д.Б. Эльконин *comunicarea intim-personală*, devine o nevoie acută și este legată de multe trăiri ale preadolescentului [87; 178]. În opinia lui A. Bolboceanu: „Evenimentul psihologic central la această vârstă este tendința accentuată a copiilor spre maturitate și mai ales „lupta” pentru a li se recunoaște maturitatea de către persoanele care au deja statutul respectiv: părinți, rude, profesori și alți adulți” [8, p. 204].

Comunicarea devine nu numai o sursă de apariție a noilor interese, ci și de stabilire a normelor de conduită, deoarece apar anumite cerințe în relațiile de prietenie (capacitatea de a ține secrete, a înțelege și a compătimi). Comparativ cu vârsta miciei școlarități, la preadolescenți comunicarea cu cei de o seamă se plasează pe prim plan. Comunicând cu prietenii, preadolescentul învață activ normele de comportare, fiind preocupat și de propria educație. Manifestările externe ale comportamentului comunicativ sunt extrem de contradictorii: pe de o parte, în comunicarea cu colegii preadolescentul tinde să nu se deosebească de ceilalți, pe de altă parte dorește să se evidențieze cu orice preț; pe de o parte, ei își doresc să câștige respectul și autoritatea prietenilor, pe de altă parte, bravează cu propriile neajunsuri [5]. Totodată, anume în cercul colegilor preadolescenții interiorizează activ normele, scopurile, mijloacele

comportamentului social, elaborează criterii de apreciere pentru sine și ceilalți. Comunicarea devine sursa de informare pe care nu o obțin de la maturi. Aici are loc formarea, exersarea deprinderilor de interacțiune socială, unde este posibilă trăirea emoțională a contactului cu grupul de semeni, simțul solidarității, de apartenență la un grup, susținere reciprocă [8].

Dezvoltarea competenței sociale proprii este destul de dificilă pentru preadolescenți, deoarece nevoia exagerată de a comunica vine în contradicție cu neputința elementară de a comunica, de a asculta pe celălalt, a susține o discuție, a reacționa la critică și a aprecia obiectiv afirmațiile și acțiunile celorlalți. Conflictele cu cei de o seamă în general sunt manifestări de luptă: la băieți pentru poziția de lider, succese în domeniul fizic și intelectual, la fete – pentru băieți [8].

Cât privește expectanțele preadolescenților față de părinți, dorința de a le acorda mai multă atenție se află în creștere odată cu înaintarea în vârstă. Astfel, rezultatele unor studii denotă nevoia preadolescenților în înțelegere, atașament, dragoste, afecțiune, prietenie din partea părinților [5; 8; 22, 71; 75; 92; 101; 176].

În comparație cu vârsta precedentă, cercul de comunicare se extinde: apar mai mulți cunoscuți, se formează grupuri neformale. Copiii aderă la grup din motivul intereselor comune, al felurilor de distracții, al locului petrecerii timpului liber. Atunci când preadolescentul devine parte dintr-un astfel de grup personalitatea lui cunoaște o dezvoltare mai bună. Nu toți pot fi acceptați, o parte rămânând izolați – cei mai închiși, nesiguri, nervoși, agresivi, cei ce solicită mai multă atenție, cei ce manifestă indiferență față de interesele și succesele grupului [75; 131; 142].

După cum remarcă T.B. Драгунова, preadolescenței îi este specifică imitarea comportamentului, în special al adultului care are succese în anumite domenii, imitarea comportamentului negativ manifestând o frecvență mai redusă. Dacă preadolescentul reușește mai puțin într-un anumit domeniu, atunci el tinde să compenseze această ineficiență în alt domeniu. Comunicarea cu persoanele importante devine o sursă de apariție a diferitor trăiri emoționale. Cele negative, resimțite în relațiile cu anumite persoane vor fi compensate cu trăiri pozitive generate de comunicarea cu alte persoane. Dacă comunicarea compensatorie nu este posibilă sau ea apare într-un mediu asocial, se pot urmări dereglări nevrotice [103].

Acestea împreună caracterizează perioada ca una destul de confuză. Totodată **simțul maturității sociale** manifestat în toate ipostazele sale în această perioadă asigură trecerea copilului spre adolescență.

Astfel, analiza particularităților de vârstă la perioadele enumerate scoate în evidență acele premise care și vor determina dezvoltarea competenței sociale la fiecare din ele, dintre care

menționăm prioritare: la vârsta preșcolară – *simțul competenței sociale*, la vârsta școlară mică – *maturitatea școlară*, planul intern de acțiune, la vârsta preadolescentă – *maturitatea socială*.

1.4. Concluzii la capitolul 1

În linii mari, analiza surselor științifice cu referire la abordarea conceptului de competență socială din perspectiva psihosocială ne-a permis să formulăm următoarele concluzii:

➤ Competența socială prezintă un fenomen psihosocial ce reflectă o achiziție psihică câpătată de individ în procesul socializării, care este capabil să îndeplinească **câteva funcții**: să *aleagă* modele de comportament eficiente în situațiile de interacțiune; să *regleze* adaptarea în medii sociale noi; să *producă* influență social dezirabilă asupra altor persoane; să *exprime* individualitatea; să *determine* nivelul relațiilor interpersonale între individ și socium; să *aducă* performanțe sociale, să *asigure* interacțiunea persoanelor între ele; să *faciliteze* relațiile interpersonale și obținerea stării de bine, a rezultatelor pozitive, iar prin aceasta și a proceselor de adaptare, integrare, socializare.

➤ Structura competenței sociale o constituie **trei componente** exprimate prin indicatorii: **cognitiv-afectivă** (descrierea unei situații de conflict, perceperea adecvată a emoțiilor celuilalt în situație tensionantă), **intențională** (tendința de a comunica în grupuri de copii, alegerea unei strategii de comportament în situații de conflict) și **comportamentală** (manifestarea inițiativei, amabilității, compasiunii, oferirea ajutorului, corelarea acțiunilor și intereselor proprii cu ale altor copii, respectarea regulilor de grup).

➤ Competența socială se dezvoltă **stadial**, de la instabilitate spre stabilitate, de la asimilare, individualizare spre integrare.

➤ Fiecare perioadă de vârstă generează **premise** ce condiționează dezvoltarea conținutului competenței sociale, precum – *simțul competenței sociale* (la vârsta preșcolară), *formarea planului intern de acțiune*, *maturitatea școlară* (vârsta școlară mică), *maturitatea socială* (vârsta preadolescentă).

Caracterul complex al conceptului este generat de varietatea de situații în care se manifestă individul, rezultatul căruia este greu de măsurat. Modalitățile de manifestare a cunoștințelor și intențiilor individului în scenarii de comportament devine unul din momentele-cheie ale studiului de față, fiind mai puțin studiat în psihologia socială. Aceasta ar permite specialiștilor în domeniu să proiecteze activități de dezvoltare, îmbunătățire a conținutului competenței sociale, ce ar favoriza sporirea calității relațiilor între subiecți, care, la rândul său, facilitează alte procese sociale, precum adaptarea la noile condiții, incluziunea în grupuri noi, socializarea cu persoane mai puțin cunoscute.

Copilul va putea beneficia de ajutor deplin în dezvoltarea competenței sociale, care va fi posibilă și facilă dacă se vor clarifica întrebările majore legate de particularitățile psihologice ale dezvoltării competenței sociale în ontogeneză. Reieșind din acestea a fost formulată **ipoteza cercetării** experimentale, astfel presupunem că particularitățile de vârstă ale competenței sociale se manifestă în raport cu competența socială ca structură integrală, în raport cu diferite componente ale acestei competențe și în relația dintre componentele ei.

În contextul celor expuse am realizat o cercetare experimentală în Republica Moldova a dezvoltării competenței sociale în ontogeneză. Astfel, **scopul** acestei cercetări rezidă în determinarea particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentă, a dinamicii competenței sociale și evidențierea mecanismelor psihosociale de dezvoltare a acesteia.

Obiectivele cercetării experimentale:

- stabilirea particularităților psihologice de dezvoltare a competenței sociale în ontogeneză prin prisma componentelor cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală;
- elaborarea portretelor psihosociale ale preșcolarului, școlarului mic și preadolescentului din perspectiva competenței sociale cu reliefarea dinamicii competenței sociale la aceste etape de vârstă;
- determinarea mecanismelor psihosociale de dezvoltare a competenței sociale în segmentul ontogenetic examinat.

2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A PARTICULARITĂȚILOR PSIHOLOGICE ALE DEZVOLTĂRII COMPETENȚEI SOCIALE ÎN ONTOGENEZĂ

2.1. Organizarea cercetării și descrierea metodelor experimentale

Cercetarea teoretică a competenței sociale demonstrează necesitatea cunoașterii dezvoltării componentelor ei la diferite perioade de vârstă, ce, la rândul său, ar stimula facilitarea derulării proceselor sociale marcante pentru personalitatea copilului/elevului, cum ar fi integrarea lui în grupuri sociale noi, adaptarea la condiții mai puțin previzibile, tensionate, socializarea cu persoane mai puțin cunoscute. Multiplele tentative de a măsura conținutul acestor componente au înglobat diverse probe experimentale care au scos în evidență caracteristici ce țin preponderent de determinatele de personalitate (ex.: responsabilitate, independență, încredere în sine etc.) și mai puțin – cele manifeste în comportamentul indivizilor. Spre exemplu, cercetările experimentale în domeniu au scos în evidență un șir de dificultăți referitor la abordarea competenței sociale, și anume, s-a constatat că determinarea indicatorilor comportamentali este unul dintre cele mai dificile aspecte [188], atributele identificate ca indicatori de competență socială s-au dovedit vagi și greu de măsurat [188], clarificarea aspectului practic al dezvoltării competenței sociale, la fel, se realizează cu mult efort [159]. Acestea împreună, ne-au motivat să analizăm în cercetarea dată manifestarea componentelor competenței sociale atât în plan cognitiv-afectiv și intențional, cât și cel comportamental.

Astfel, investigația dată a cuprins perioada anilor 2009-2013 și a parcurs câteva etape:

- *prima etapă* a inclus determinarea metodelor de cercetare și selectarea eșantionului experimental;
- la etapa *a doua* au fost colectate materialele experimentale la vârstele investigate în scopul studierii particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale;
- la etapa *a treia* a fost efectuată analiza datelor obținute, prelucrarea statistică, sintetizarea și interpretarea rezultatelor cercetării;
- etapa *a patra* a constat în formularea concluziilor în contextul confirmării ipotezei cercetării și elaborarea concluziilor generale și recomandărilor practice pentru psihologi, cadre didactice în atingerea optimă a dezvoltării competenței sociale, ceea ce ar facilita procesele de adaptare și integrare socială a copiilor, elevilor.

Cumulul acestora a determinat selectarea eșantionului experimental, care a fost constituit din 228 de subiecți de diferite vârste: preșcolară (78 de copii), școlară mică (72 de elevi) și preadolescentă (78 de elevi). Pentru a răspunde scopurilor propuse, dar și pentru intensificarea

validității rezultatelor experimentale, eșantionul de cercetare a fost divizat convențional în grupuri, având la bază câteva criterii, prezentate în Tabelul 2.1.

Tabelul 2.1. Structura eșantionului de cercetare

Criterii de clasificare	EȘANTIONUL EXPERIMENTAL – 228 subiecți								
Vârsta subiecților	LOTUL A (vârsta preșcolară, 5-7 ani, grupele pregătitoare)			LOTUL B (vârsta școlară mică, 7-8 ani, clasele a II-a)			LOTUL C (vârsta preadolescentă, 13-14 ani, clasele a VII-a)		
Instituția de învățământ	A1 – gr. nr.90, mun. Chișinău	A2 – gr. nr.17, or. Soroca	A3 – gr. nr.6, mun. Chișinău	B1 – LT „I. Hașdeu”, mun. Chișinău	B2 – LT „M. Sadoveanu”, mun. Chișinău	B3 – Șc. nr.3 „Alexandru cel Bun”, mun. Chișinău	C1 – LT „I. Hașdeu”, mun. Chișinău	C2 – LT „M. Sadoveanu”, mun. Chișinău	C3 – Gimnaziul nr. 31, mun. Chișinău
Numărul de subiecți	29	25	24	31	25	16	27	28	23
Total	78			72			78		
Apartenența de gen	42 de fete – 36 de băieți			39 de fete – 33 de băieți			47 de fete – 31 de băieți		

Astfel, observăm că eșantionul de cercetare este constituit din trei loturi: A, B și C, fiecare dintre ele fiind divizate în grupuri: **lotul A**: grupul A1, grupul A2, grupul A3; **lotul B**: grupul B1, grupul B2, grupul B3; **lotul C**: grupul C1, grupul C2, grupul C3 – respectiv, în investigație au participat 9 grupuri de copii și elevi din diferite grădinițe, licee, gimnaziu. Scopul cercetării a constat în determinarea particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale în dependență de factorul de vârstă, din care considerente au fost studiate eșantioanele doar din mediul urban. Pentru a evidenția însă ce este comun pentru vârsta respectivă, subiecții au fost selectați din grădinițe și licee diferite. Cu certitudine, dezvoltarea competenței sociale în mediul rural, comparativ cu cel urban, ar prezenta date interesante și relevante, însă acest subiect nu constituie un obiectiv al cercetării date.

Pe lângă factorul de vârstă, concomitent au fost analizați factorul de gen și cel de statut social, în scopul determinării gradului de influență a acestora asupra problemei vizate. Pentru a exclude careva dubii privind termenul de *gen*, folosit adeseori ca sinonim pentru termenul de *sex*, vom remarca unele idei dintr-o cercetare recentă efectuată de R. Anghel (Țocu), astfel:

„Termenul de *sex*, din punctul de vedere al dezvoltării psihologice, a fost utilizat pentru a desemna acele aspecte relaționate cu caracteristicile biologice, fizice (cromozomi, organe genitale externe sau interne, stări hormonale și caracteristici sexuale secundare) care determină sexul feminin sau masculin. Termenul de *gen*, împrumutat din științele lingvistice, este asociat cu acele trăsături ale individului care sunt influențate de contextele sociale sau culturale, și nu de originea lui biologică. Termenul de gen reprezintă un concept-umbrelă mult mai larg decât cel de sex, el conținând comportamentul de rol, trăsături de personalitate și alte caracteristici care definesc masculinitatea sau feminitatea în cultura unei societăți. Asociate conceptelor de sex și gen, din punct de vedere psihologic se face diferențierea între identitate sexuală (*sexual identity*) și identitate psihosexuală/de gen (*gender identity*)” [4, p. 16]. Astfel, în cercetarea de față considerăm oportună utilizarea termenului de „gen”.

Cercetarea experimentală a debutat cu analiza rezultatelor obținute la vârsta preșcolară mare. Această decizie s-a bazat pe datele sociopsihologice, expuse în lucrările lui A. Bolboceanu (2005), R. Jelescu (2009), М.С. Кирюшкина (2009), Т.В. Ермолова (1999), Е.О. Смирнова (2005), Т. Репина (1978) etc., care denotă că anume la vârsta preșcolară mare, comparativ cu cea mică și medie, se formează așa numitul „simț al competenței sociale” care condiționează dezvoltarea premiselor competenței sociale. Următoarea vârstă selectată pentru investigație a fost vârsta micii școlarități – elevii claselor a II-a. În clasa I-ii elevii se confruntă cu probleme de adaptare, astfel rezultatele studiului, presupunem, pot fi ne semnificative, de aceea ne-am propus pentru cercetare elevi ai claselor a II-a, pentru a depăși dificultăți de acest ordin. A treia vârstă a cuprins elevi ai claselor a VII-a. Alegerea acestei vârste a fost susținută de ideea că în perioada dată are loc transformarea lumii interne a preadolescentului, a poziției sociale de dezvoltare, ceea ce ar permite obținerea unui material bogat pentru cercetarea de față.

Analiza cantitativă și calitativă a datelor obținute ne-a permis să clarificăm manifestarea indicatorilor competenței sociale atât în cadrul fiecărei vârste, precum și în dinamică. Pentru a atinge scopul trasat ne-am axat pe o serie de metode de cercetare.

La momentul actual în psihologie, inclusiv în cea socială, există o mulțime de metode de cercetare a relațiilor interpersonale, însă nu toate sunt relevante pentru investigațiile în care sunt implicați elevii. Cercetătorii atestă că la vârstele preșcolară și școlară mică limbajul nu este suficient dezvoltat, subiecții întâmpină dificultăți în verbalizarea stărilor sale emoționale și aceasta duce la îngustarea cercului de metode de diagnosticare acceptabile [133; 155; 164; 167; 190]. Aceste motive explică preferințele cercetătorilor și psihologilor practicieni pentru metodele proiective/semiproiective, diverse scheme de observare, în situația când testele sub formă de chestionare devin mai puțin efective.

La stabilirea metodelor psihologice de cercetare am luat în considerare faptul că procesul de interacțiune se axează pe atitudini care „sunt înrădăcinate în psihicul omului, fiind ascunse nu numai de ochiul observatorului, dar și al copilului”, ceea ce înseamnă că între relațiile reale și intenții pot exista „*fisuri*”, adică ceea ce spun copiii nu totdeauna coincide cu realitatea [155, p. 11]. În psihologia socială o importanță deosebită pentru studiul relațiilor interpersonale revine descrierilor obiective și extinse ale interacțiunilor, deoarece ele fixează tabloul real în grupul de copii, unele particularități individuale de comportament, preferințele lor (în special în cazul subiecților de vârstă preșcolară). Aplicarea metodelor proiective înlesnește determinarea particularităților mai profunde ale atitudinii subiecților unul față de altul și „denotă trăsături ale personalității și autoconștiinței” [167, p. 12].

Ținând cont de particularitățile nominalizate, au fost selectate următoarele **metode de cercetare** frecvent utilizate în studiile din domeniul psihologiei sociale:

- *metoda observării;*
- *testul *Zwei Personen* al lui Henning;*
- *metoda sociometrică;*
- *metoda proiectivă „Imaginile”;*
- *metoda semiproiectivă *Test-film* al lui Rene’Gille*
- *chestionarul „Autocontrolul în comunicare” după H.П. Фетускин, В.В. Козлов.*

Observarea reprezintă o metodă veche în psihologia socială, care joacă un rol imens în colectarea datelor cu referire la comportamentul deschis, acțiunile subiecților. În lucrare s-a recurs la *observarea structurată* (planificată), deoarece experimentatorul nu se implică în eveniment, ci permite înregistrarea anumitor caracteristici cu ajutorul unei *grile de observare* (protocol). Reieșind din caracterul dinamic al cercetării, grilele de observare au fost alcătuite conform particularităților psihologice ale subiecților investigați. În așa mod, indicatorii grilei de observare pentru preșcolari au fost formulați în baza „Standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul de 5-7 ani” [7; 9] (Anexa 1.1.); pentru vârstele mici școlarități și celei preadolescente indicatorii au fost selectați și formulați în baza criteriilor elaborate de M.P. Битянова [84] (Anexa 2.1.). Formularul dat prezintă un set de descrieri ale manifestărilor comportamentale concrete ale elevului, care pot fi observate în procesul de interacțiune și care corespund diferitor parametri ai statutului psihologic al școlarului. În opinia autoarei, această schemă de observare poate fi și o modalitate de colectare suplimentară a informației în situații individuale de cercetare a elevilor, inclusiv și în alte situații de interacțiune a acestuia cu adulții.

O problemă majoră cu care ne-am confruntat în efectuarea observării a vizat timpul necesar pentru fixarea unităților de observare. Pentru a soluționa dificultatea în cauză, datele

obținute pe această cale au fost înregistrate separat pentru fiecare grup într-un interval de timp de la 2 la 5 săptămâni în colaborare cu N. Popov, A. Pogolșa, O. Corbu (masteranzi, colaboratori în cadrul sectorului Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară ai Institutului de Științe ale Educației). Au fost înregistrate *observările de facto*, fiind documentate cu *poze*, realizate cu acordul subiecților pe parcursul activităților în grupă/clasă și în afara lor: în pauze, pe terenul de joacă, în cadrul excursiilor în natură, în timpul distracțiilor, a probelor experimentale ludice etc. Aceste înregistrări au fost discutate în comun cu grupul de observatori, iar pentru interpretarea cantitativă a caracteristicilor observate la fiecare dintre subiecți datele colectate au fost apreciate cu un punctaj de la 0 la 3 puncte, în dependență de intensitatea manifestării lor.

Testul ZWEI PERSONNEN a lui H. Henning (t. ZPH), elaborat de H. Henning în 1927 și descris de U. Șchiopu în lucrarea sa „Introducere în psihodiagnostic”, solicită: „colaborarea a două persoane, în mod strâns într-o activitate ce trebuie să se desfășoare și se realizează cu ajutorul unor aparate sau instrumente (2 foarfece). În aceste condiții se poate analiza colaborarea, spiritul de echipă, corelarea sarcinilor, coordonarea mișcărilor, cine are inițiativele, inteligența organizațională și socială, serviabilitatea, dar și agresivitatea, ori vulgaritatea, neîndemânarea etc. Se poate solicita și colaborarea în a desena un proiect sau un desen (două persoane)” [70, p. 316]. Pentru realizarea obiectivelor cercetării de față acest test a fost adaptat, obținându-se două variante: una pentru vârstele preșcolară și școlară mică, cealaltă – pentru vârsta preadolescentă. Astfel, prima variantă a inclus activitatea a două perechi de subiecți (în loc de două persoane), care au sarcina de a integra concomitent câte o imagine de tip „puzzle”, în care lipsesc câte patru piese, ele fiind plasate printre piesele din cutia perechii opuse. Această modificare s-a operat în scopul creării unei situații tensionante pentru participanți, care a permis experimentatorului să observe și să înregistreze suplimentar și alți indicatori comportamentali: *oferirea ajutorului, corelarea acțiunilor proprii cu ale celorlalți în cadrul interacțiunii*.

Pentru varianta a doua, subiecții au fost invitați să realizeze *nonverbal* un desen, tema fiind comună. De această dată sarcina s-a realizat în grupuri de până la 4-5 persoane. Necesitatea aplicării acestui procedeu a fost condiționată de faptul că, în primul rând, au fost investigați mai mulți subiecți și sarcina observării lor în perechi devenea dificil de realizat. În al doilea rând, a fost posibilă înregistrarea mai multor descriptori ai competenței în cauză. Merită a fi menționată atractivitatea ludică a probei.

Metoda sociometrică (sociometria) a făcut posibilă studierea structurii grupului, măsurarea ei cu precizie matematică și prezentarea obiectivă a relațiilor interpersonale, confirmând valoarea tehnicii sociometrice [34; 62; 84; 126; 127; 145; 179] etc. Schema

procedurii sociometrice a fost descrisă în multiple surse științifice și cunoaște mai multe variante de utilizare: pentru preșcolari (spre exemplu: „*La cine mai mult?*” de Я. Коломинский; „*Secretul*” de Т.А. Репина; jocul „*De-a poștașul*” de Л. Кантат; „*Cadou pentru ziua de naștere*” de Е.А. Панько și М. Кашляк [apud 127]), pentru școlari [94; 179].

În lucrarea de față am recurs la această metodă pentru a analiza dezvoltarea competenței sociale în dependență de statutul sociometric, adică pe cât alegerea unui tip de comportament în orice situație depinde de poziția socială pe care o deține individul. În acest sens, ne-a interesat, mai întâi, identificarea hotarelor critice de sus și de jos ale statutului sociometric pentru subiecții investigați (statutul de „stele” – de la 5 alegeri în sus și statutul de „izolați” – 0 alegeri). La fel am fost interesați de determinarea motivației alegerii preferențiale: evidențierea unor calități pozitive la celălalt – factori externi; calități ce determină reușita activităților, calități morale; interesul față de activitățile în comun, atitudinile de prietenie [127, p. 186-195].

Specificul aplicării acestei metode o constituie alegerea și interpretarea culorilor preferate pentru sine și celălalt, ideea de bază incluzând semnificația emoțională concretă pe care o comportă fiecare culoare [127, p. 191]. Astfel, culoarea roșie a fost asociată cu bucuria; galbenă – cu uimirea; gri – cu oboseala; neagră – cu frica; neagră și roșie – cu furia, ura, pe când culorile verde și albastră semnifică manifestarea curiozității, interesului. În scopul realizării sarcinii, subiecții de vârstă preșcolară și școlară mică au fost rugați să aleagă câteva dintre culorile propuse: una pentru sine și trei – pentru colegii de grup sau clasă în ordinea importanței (de exemplu: „Fiecare persoană o dată în an își serbează ziua de naștere, unde de obicei vin oaspeți, aduc cadouri. La cine din copiii din clasa ta (sau grupă) ai dori să mergi la ziua de naștere? Alege trei persoane. Privește aceste creioane. Care creion și cărui coleg ai vrea să-l dăruie? Dar care din aceste culori îți place mai mult? De ce?”). La vârsta preadolescentă subiecții au fost rugați să indice 3 nume ale colegilor de clasă, răspunzând la întrebările: „Cu cine ai dori să-ți petreci timpul liber? Cu cine nu?”, apoi înscriind în dreptul fiecărui nume, inclusiv și în raport cu sine, culoarea cu care îl asociază.

Proba „Imaginile” („Imaginile”) este una proiectivă, propusă de psihologii ruși E.O. Смирнова și В.М. Холмогорова (2005). Ea se axează pe descrierea de către respondenți a unor imagini, care reprezintă situații tensionante ce implică interacțiuni cu persoane diverse: băieți, fete, adulți. Subiecții participanți la cercetare au avut de examinat imaginile și au propus, în fiecare caz, modalități de soluționare a situației de conflict, care, după cum considerau ei, vor conduce spre soluționarea acestuia. Respectiv, au fost înregistrate și examinate opiniile tuturor respondenților. Răspunsurile colectate pe această cale au fost distribuite în cinci categorii, axate pe taxonomia strategiilor de comportament în situație de conflict după modelul lui W. Thomas:

cooperarea, acomodarea, evitarea, confruntarea și compromisul [122; 195]. Frecvența alegerii uneia dintre aceste strategii a pus în evidență tendințele subiecților în astfel de situații și a determinat eficiența fiecărei strategii la o anumită perioadă de vârstă.

Spre deosebire de testul ZPH, când copiii sunt plasați într-o situație de problemă, în cazul probei „Imaginile” subiectul nu este implicat într-un conflict real, ci se confruntă cu o situație tensionată propusă în formă proiectivă în cadrul imaginilor. Astfel, el manifestă nu numai capacități intelectuale (care de fapt se regăsesc în termenul de „inteligentă socială” sau „cogniție socială” [167, p. 25]), ci și se situează în locul altor personaje, proiectând propriul comportament în condițiile propuse.

Pentru cercetarea de față am selectat imagini conforme vârstelor investigate în baza unor materiale utilizate în cadrul diagnosticului psihologic. Respectiv, pentru vârsta preșcolară au fost propuse desene selectate din lucrări metodice de С.Д. Забрамная cu următorul conținut: *un grup de copii nu-l primesc în joc pe semenul lor; o fetiță i-a rupt mâna păpușii ce aparține altei fetițe; un băiețel distruge construcția din cuburi a unei fetițe; un copil sparge geamul cu mingea*. Pentru vârstele mici școlarității și cele preadolescente au fost selectate imagini din cadrul testului S. Rozenzweig. În cazul micilor școlari am utilizat în studiu următoarele situații: *un copil a întârziat la lecție și învățătorul își arată nemulțumirea; doi băieți fură mere de la vecin și unul din ei este prins; la ziua sa de naștere o fetiță nu-l invită pe colegul său care și-ar dori să vină; un grup de copii nu-l primesc în joc pe altul*. Pentru vârsta preadolescentă au fost propuse situațiile: *copilul privește televizorul, iar părintele îi amintește că deja e târziu; un băiat nu este acceptat în jocul unui grup de covârșnici; părintele insistă ca copilul să stea cu frații mai mici chiar dacă el trebuia să se întâlnească cu prietenii; profesorul cere agenda de la elev pentru a-i scrie observația* [105].

În aplicarea probei „Imaginile” sarcinile înaintate subiecților au fost parțial modificate. Spre deosebire de varianta inițială propusă de E.O. Смирнова și В.М. Холмогорова, în care era testată numai soluția aleasă de copii cu referire la situația de conflict, ne-a interesat dacă subiecții înțeleg sau recunosc, pot descrie care este problema unei situații concrete, cum înțeleg ei această situație, dacă percep adecvat starea emoțională a persoanelor aflate în astfel de situații și, în final, care ar fi, în viziunea lor, soluțiile de aplanare a unui posibil conflict. Subiecții înregistrau în scris răspunsurile, iar în cazul școlarelor mici răspunsurile erau fixate de către experimentator (după necesitate). Această intervenție a fost necesară, în viziunea noastră, pentru a determina atât aspectul cognitiv, cât și cel intențional al competenței sociale.

Testul-film Rene’Gille (*Le Test-Film, Rene’Gille* – t. RG) publicat de autor în 1959 constituie o metodă semiproiectivă vizual-verbală, care permite obținerea unei informații mai

complexe în vederea determinării atitudinilor personale ale subiectului față de cei cu care interacționează, a grupului de referință, a manifestării unor astfel de trăsături ca: curiozitatea, tendința spre comunicare cu alți copii în grupuri mari, reacții de frustrare, tendința spre izolare, iarăși indicatori ai intențiilor subiecților față de prieteni, adulți apropiați în diferite contexte.

Metoda dată a fost adaptată de И.Н. Гильяшева și Н.Д. Игнатъева pentru cercetarea adaptabilității sociale a copilului, a particularităților atitudinilor personale ale copilului față de cei din jur, a unor caracteristici comportamentale (cu referire la reacțiile de frustrare) și trăsături de personalitate (curiozitate, tendința de comunicare cu alți copii în grupuri mari, tendința spre izolare, nivelul de conflictualitate etc.). Această metodă poate fi folosită în lucrul cu copii cu diverse patologii și rețineri în dezvoltare, având un grad înalt de accesibilitate. Vârsta de la 4-5 ani până la 11-12 ani în cazul copiilor cu anumite tulburări în dezvoltare și până la 10 ani – pentru cei fără patologii în dezvoltare, reprezintă vârsta adecvată pentru promovarea acestei probe psihologice [155, p. 13].

Testul-film Rene’Gille, în contextul cercetării date, a avut drept scop stabilirea caracteristicilor comportamentale care ne-ar ajuta să identificăm caracteristicile competenței sociale specifice vârstelor preșcolară și școlară mică. Deși au fost obținute rezultate pentru toți cei 13 indicii, atenția noastră a fost centrată cu precădere pe unii dintre ei și anume: tendința spre comunicare în grupuri mari de copii, agresivitatea, reacțiile de frustrare în relațiile cu ceilalți și tendința spre izolare. Testul a fost aplicat individual la vârsta preșcolară și în grupuri a câte 3-4 subiecți la vârsta școlară mică. Rezultatele obținute au fost interpretate cantitativ și calitativ în analiza comparativă a perioadelor indicate.

Pentru vârsta preadolescentă în scopul determinării abilităților comunicative a fost utilizat **chestionarul** ce determină unele abilități comunicative, după Н.П. Фетискин, В.В. Козлов. Chestionarul include 25 de întrebări, iar interpretarea răspunsurilor obținute pe această cale denotă 3 niveluri ale abilităților comunicative care exprimă intențiile subiecților în procesul de comunicare: tendința de parteneriat în comunicare, priceperea de a se conforma comportamentului partenerului, capacitatea de a dialoga, de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație [172].

Informația obținută în acest mod a fost supusă analizei minuțioase, calculele statistico-matematice fiind realizate prin intermediul soft-ului SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versiunea 21.

2.2. Examinarea competenței sociale la vârsta preșcolară

Având drept bază structura competenței sociale elaborată anterior, menționăm că datele experimentale obținute au fost analizate în fragmentul ontogenetic propus conform componentelor specificate: cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală. Constatările făcute s-au conturat în portrete psihosociale ale preșcolarului, școlarului mic și preadolescentului din perspectiva competenței sociale.

În contextul experimentului de constatare, prezentăm rezultatele obținute la studierea componentelor competenței sociale în cadrul **vârstei preșcolare**. Menționăm că în cercetarea dată conținutul **componentei cognitiv-afective** a inclus indicatorii: *descrierea unei situații de conflict, perceperea adecvată a emoțiilor celuilalt*. Parametrii acestor indicatori au fost obținuți prin intermediul metodei „Imaginile”, a observării, sociometriei.

Analiza primului indicator *descrierea unei situații de conflict* a urmărit cum subiecții înțeleg în ce rezidă problema, recunosc detaliile sugestive ale unei situații tensionate care poate trece într-un conflict, respectiv, au fost obținute răspunsuri diverse: unele mai detaliate, altele mai succinte, generale (Tabelul A5.1). 45% dintre respondenți au dat răspunsuri mai extinse. Spre exemplu, „*Văd doi copii cum se joacă și un băiat trist care se uită la ei. El îi va ruga frumos să-l primească și pe el în joacă*”; „*fetele mai mari trebuie să fie mai bune cu cele mai mici. Are loc cearta de la o păpușă. Eu aș spune cuvinte magice broaștei mele (din Ucraina) care face bani și face păpuși sau îi scriu tatei care-i la București că deja îmi trimite bani*”; „*O fetiță mai mare i-a luat păpușa la alta mai mică și-a vrut să-i rupă mâna. Dar pisica s-a speriat de fata mai mare. Cea mai mică se simte rău, aș vrea s-o liniștesc. Cea mai mare trebuie să-i dea păpușa. Poate păpușa era jos și ea a ridicat-o: „Cine găsește – păstrează”* etc. După cum vedem, copiii recunosc detaliile care indică prezența unei tensiuni între participanți, sesizează chiar și motivele certe. Aceste răspunsuri par mai originale, deoarece denotă o imaginație mai bogată a subiecților, fapt ce nu s-a înregistrat în răspunsurile de mai jos.

53,23% din numărul respondenților nu au fost atât de generoși în detalii, numind doar personajele principale și careva acțiuni. Prezentăm câteva exemple care ilustrează acest fapt: „*Doi băieți aruncă mingea unul altuia, altul trist stă de o parte*”; „*Nicu și Dan se joacă cu mingea. Nichita stă de o parte și-l privește, vrea și el să se joace cu ei*”; „*Doi copii se joacă cu mingea, un alt copil nu se joacă și e singur într-o parte*”, „*Un copil vrea să se joace cu alții doi, dar ei nu-l primesc*”, „*Doi băieți se joacă, unul nu vrea, s-a supărat pe ei*” etc.

Însă 1,83% dintre respondenți nu au dat nici un răspuns, fără a numi un motiv anume. Atunci când experimentatorul repeta întrebarea, acești copii evitau, de obicei, realizarea probei.

Rezultatele experimentale obținute la această caracteristică denotă valori ce nu depășesc nivelul mediu, după cum poate fi urmărit în Figura 2.1. Din punct de vedere statistic compararea intergrupală a datelor nu atestă diferențe semnificative. La fel și compararea valorilor medii vizând diferențele de gen și statut sociometric nu a demonstrat existența diferențelor semnificative. Astfel, tendința generală în ce privește înțelegerea situațiilor de problemă la vârsta preșcolară se situează sub nivelul mediu, iar factorii sociali nominalizați mai sus nu influențează modelarea caracteristicii date.

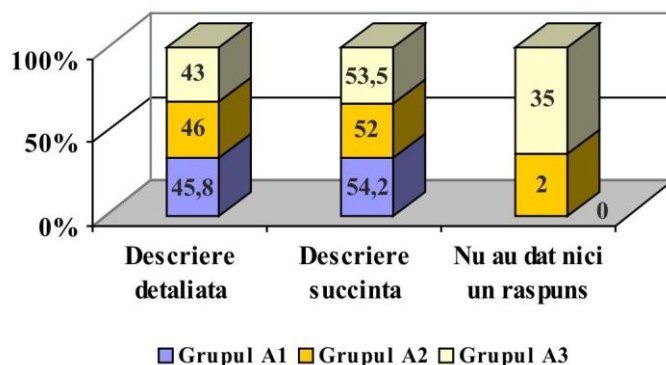


Fig. 2.1. Descrierea unei situații de conflict la vârsta preșcolară, % („Imaginile”)

Examinarea celui de-al doilea indicator al componentei cognitiv-afective – *perceperea trăirilor personajelor aflate în situație de conflict* demonstrează capacitatea copiilor de a recunoaște starea emoțională a acestora. Copiilor li s-a propus să-și expună părerea cu referire la ceea ce simt personajele frustrate din imagini, în urmă cărui fapt am constatat că majoritatea respondenților (81,77%) nominalizează adecvat emoțiile negative trăite de aceste personaje (spre exemplu: „Eu văd că el este trist”; „Era trist și s-a gândit: „Oare o să mă poftască și pe mine să mă joc?”; „Sunt înciudate și nu vor să cedeze, fetele sunt supărate rău” etc.). Doar 5,36% dintre respondenți consideră că personajele din imagini se simt mai bine („Băiatul e cuminte și se simte bine”; „Băiatul pe care nu-l primesc se simte la început trist, dar când îl primesc se înveselește” etc.). 3,9% dintre respondenți nu au putut identifica emoțiile personajelor, răspunzând negativ sau neoferind nici un răspuns (Tabelul A5.1). Astfel, la acest indicator remarcăm că majoritatea preșcolarilor percep adecvat starea emoțională a persoanelor ce se află în situații tensionate.

Din punct de vedere statistic, s-a constatat corelare pozitivă între variabila *perceperea emoțiilor pozitive* și *alegerea strategiei de confruntare*: $r=0.304$, $p<0.01$ și aceeași variabilă corelează negativ cu *alegerea strategiei de cooperare*: $r=-0.260$, $p<0.02$, ceea ce ne face să înțelegem că chiar dacă aceste relații dintre variabilele testate sunt mai slabe intenția de a alege

strategia de confruntare crește o dată cu recunoașterea emoțiilor pozitive pe care le trăiesc unii participanți în astfel de cazuri și scade în același raport dorința de a coopera cu persoanele ce se bucură de starea nefastă în care se află celălalt.

Compararea intergrupală a valorilor medii la indicatorul *perceperea emoțiilor personajelor aflate în situație de conflict* prin aplicarea testului Mann-Whitney U atestă diferențe semnificative, după cum este prezentat în Tabelul 2.2, unde subiecții din grupul A1 și cei din grupul A2 au luat câte 3 puncte, iar subiecții din grupul A3 au acumulat 3,6 puncte.

Tabelul 2.2. Compararea intergrupală a valorilor medii la perceperea emoțiilor personajelor aflate în situații de conflict la m. „Imaginile”, vârsta preșcolară

Compararea intergrupală a valorilor medii la perceperea emoțiilor a personajelor aflate în situații de conflict	Mann-Whitney U	Z	p
Gr. A2 și Gr. A3	187.00	-2.672	.008
Gr. A1 și Gr. A3	177.50	-3.416	.01

Alte diferențe semnificative ce țin de factorii sociali nu s-au atestat. Ca și în cazul celorlalte caracteristici, atât factorul de gen, cât și statutul social la această vârstă puțin modelează manifestarea componentei cognitive a competenței sociale.

În contextul aceluiași subiect ne-a interesat dacă perceperea empatică depinde de conținutul situației (Tabelul A5.2). Scorurile obținute la fiecare situație analizată denotă că trăirea emoțiilor negative complementar cu personajele frustrate din imaginile examinate dovedesc diferențe nesemnificative. Cu toate acestea un mic decalaj se observă la situația nr. 4 („Geamul spart”), unde scorurile sunt cu puțin mai scăzute în comparație cu celelalte situații. Este unicul caz în care sunt implicați adulții și observăm că copiii trăiesc mai puține emoții negative pentru băiețelul care s-a făcut vinovat. De fapt, în această situație s-a înregistrat și cel mai înalt scor de acomodare la situația de conflict. Din răspunsurile subiecților se constată că personajul frustrat este considerat vinovat și adulții sunt nemulțumiți de comportamentul lui: „Șmecher, crede că a făcut mare ispravă. Frică, rușine. Vinovat, se simte responsabil. Nicu se simte vinovat și este speriat. A făcut o șotie, e vinovat. Se simte vinovat. El nu se simte bine, dar totdeauna spune minciuni și bate fetele. Când vine mama de la lucru amăgește că a făcut ceva, dar asta nu e drept. El a fost pedepsit și bătut, pentru că spune minciuni și a stat în ungher că a stricat fereastra” etc. Această constatare ne face să presupunem că în prezența adulților preșcolarul devine mai ascultător, respectă regulile de comportare și își dorește și alți copii să respecte aceste norme de comportare.

Au fost înregistrați și subiecți care nu au oferit nici un răspuns. Cele mai multe cazuri de acest fel au fost fixate la aceeași situație „Geamul spart”, unde subiecții nu știau ce să spună, posibil, necunoscând cum ar putea să se comporte un cazul când sunt prezenți adulții.

În urma celor analizate menționăm că, cercetarea componentei cognitiv-afective a dovedit:

- majoritatea preșcolarilor percep adecvat stările emoționale a persoanelor aflate într-o situație de conflict;
- mai mult de jumătate identifică subiectul conflictului, fără a descrie în amănunte problema; unii sunt capabili să descrie situația de conflict detaliat.

Următoarea componentă a competenței sociale analizată la această vârstă este cea **intențională**. Pentru a studia indicatorii acestei componente, și anume: *tendința de a comunica în grupuri de copii, alegerea unei strategii de comportament în situații de conflict* am utilizat testul-film Rene Gille, metoda „Imaginile”, sociometria.

Analizând descriptorul competenței sociale *tendința spre comunicare în grupuri mari de copii* am constatat că 2/5 (40,6%) dintre preșcolari manifestă această tendință în mediu, iar 33,3% dintre copii – o manifestă mai frecvent (Tabelul A4.1). Din punct de vedere statistic examinarea rezultatelor pe grupuri aparte la descriptorul dat a atestat diferențe semnificative ($p < .05$) pentru grupurile **A1** și **A2** față de grupul **A3**, unde subiecții din grupurile **A1** și **A2** au luat aproximativ câte 3 puncte, iar cei din grupul **A3** - 4,2 puncte, în așa mod, exprimând o dorință mai mare spre comunicare cu semenii (Tabelul 2.3).

Tabelul 2.3. Compararea intergrupală a valorilor medii ale tendinței de comunicare în grupuri mari de copii la vârsta preșcolară (t. RG)

Compararea intergrupală a valorilor medii la tendința de comunicare	Mann-Whitney U	Z	p
Gr. A2 și Gr. A3	156.00	-2.92	.003
Gr. A1 și Gr. A3	226.00	-2.2	.028

Nu au fost înregistrate diferențe semnificative nici pentru factorul de gen, nici pentru cel de statut, ceea ce indică că genul și statutul la vârsta preșcolară nu influențează semnificativ manifestarea acestei caracteristici a competenței sociale.

Examinarea scorurilor obținute a permis constatarea corelației pozitive între indicatorul *intențiile copiilor de a comunica cu cei de o vârstă* în cadrul interacțiunii de grup și indicatorul componentei comportamentale *propunerea de idei* ($r = .414$, $p < .001$). La fel, s-au înregistrat și corelații pozitive slabe între variabilele *intențiile copiilor de a comunica cu cei de o vârstă* și *luarea în considerare a intereselor celorlalți copii din grup* ($r = .379$, $p < .001$); *intențiile copiilor*

de a comunica cu cei de o vârstă și acceptarea sugestiilor parvenite din partea altui copil ($r=.284$, $p<.01$) (Tabelul A 7.2). Or, intenția de a comunica se manifestă în comportamentele specificate mai sus necesare procesului de interacțiune. Concluzionăm că intenția copiilor cu cei de o seamă trebuie susținută, dezvoltată de adult.

Prin aplicarea metodei „Imaginile” am analizat următorul indicator al componentei intenționale, și anume, *alegerea unei strategii de comportament în situație de conflict*. Pentru a interpreta cantitativ și calitativ răspunsurile obținute, ne-am propus să le clasificăm conform strategiilor de comportament după W. Thomas [109, p. 270] – cooperarea, acomodarea, evitarea, confruntarea și compromisul, expuse în Tabelul A5.1.

O descriere mai minuțioasă a acestui subiect a fost reflectată în una dintre lucrările autoarei, descrisă fiind alegerea strategiei de comportament în situațiile de conflict la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentă [88, p. 35-37], de aceea cităm doar concluziile formulate: *preșcolarii* în cazul situațiilor de conflict în diferită măsură cunosc toate formele de comportament numite. Strategiile alese frecvent de către preșcolari sunt acomodarea (40% alegeri) și cooperarea (23% alegeri), mai puțin – compromisul (5% alegeri) (Tabelul A5.1).

În contextul expus vom aduce exemple de alegere a strategiilor de comportament. **Acomodarea** a fost reflectată astfel: „*Eu îi spuneam că am să fiu cuminte și n-am să fac nimic rău. Eu aveam să-mi cer scuze. Să-și ceară scuze. Scuzați-mă vă rog c-am stricat fereastra. Aș duce un geam nou, l-aș pune, ca bunica să nu fie supărată*”. **Cooperarea** a fost exprimată prin enunțuri de genul: „*Cei doi îl vor invita la joacă cu ei. Dar până la urmă s-au împăcat și s-au jucat împreună. Să se joace împreună. Să-i invite la el să se împrietenească. Să se împace cu degețelul mic la mână. Ar face împreună, pentru ca fata să fie mai fericită. Eu dacă eram în locul lor aveam să-l primesc în joacă. Eu i-aș da ceva ca să mă primească în joc*”. Strategiile de **confruntare** s-au manifestat verbal în felul următor: „*Mama trebuie să-l pedepsească. Când una vede că păpușa e stricată, spune că asta tu mi-ai stricat cea mai frumoasă păpușă. Du-te și cumpără alta. Se adresează la poliție*”; „*Dacă el ar avea așa jucării, aș veni la el și i-aș strica castelul. Aș chema ambulanța să-i facă operație la creier să-i pună memorie, să nu jignească fetele. Și nu vor să se împace*”. După cum ne convingem, subiecții, direct („*Asta tu mi-ai stricat cea mai frumoasă păpușă. Du-te și cumpără alta*”) sau indirect („*Se adresează la poliție*”) își manifestă ostilitatea față de personajele din situația propusă.

Evitarea s-a observat în afirmații de genul: „*El se duce să se joace cu altcineva. Eu tot aveam să mă duc să mă joc cu alt băiețel. El nu poate face nimic și se duce să se joace cu altcineva. Eu aveam să mă joc singură. Eu mă duceam să-mi caut alți prieteni. Cea mai mică s-a dus să-i spună mamei. Și i-a spus educatoarei. Eu tot aș tăcea*”. Și strategii de **compromis** au

fost atestate în răspunsurile preșcolarilor: „El va lua mingea de acasă și le va propune să se joace, ea e mai frumoasă. Aș găsi un loc pentru acest copil ca ei (mamei) să nu-i pese unde se joacă sau un geam din fier, să nu se teamă de sănătate. Ar trebui să facă păpușa înapoi, s-o facă și să nu se certe. Dacă eu stricam jucăriile cuiva puteam să-i dau alta în schimb ca să nu ne sfădim. De lipit fereastra cu clei, să cumpere altă fereastră și tata să puie la loc” etc.

În cadrul acestui studiu experimental, a fost examinat și raportul dintre intenția de a aplica un tip de comportament și situația concretă. În contextul dat s-a relevat că preșcolarul se acomodează mai repede în situațiile în care sunt implicați adulții (55,59% subiecți), cooperează în grupuri de covârșnici (38,95% subiecți) și se confruntă în situațiile în care sunt implicate fete (17,3% subiecți) (Tabelul A 5.3).

Interes pentru studiul nostru a prezentat analiza coraportului dintre alegerea unui tip de comportament și factorii de gen. Datele ce reflectă acest raport pot fi urmărite în Figura 2.2.

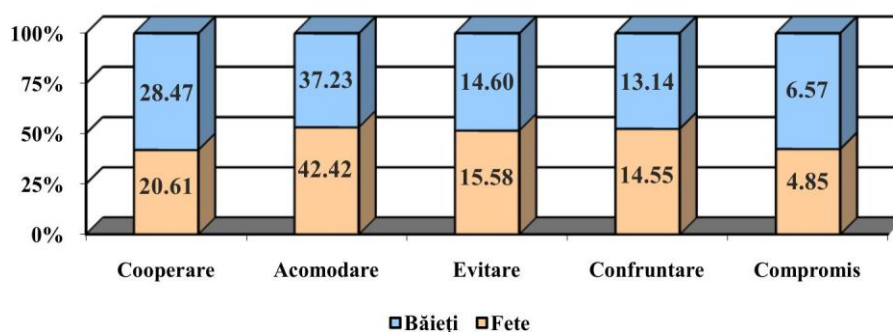


Fig. 2.2. Alegerea strategiei de comportament în dependență de factorul de gen la vârsta preșcolară, %

Datele obținute denotă că la vârsta preșcolară fetele cedează băieților în alegerea strategiei de cooperare și a celei de compromis. În cazul cooperării, observăm că scorurile atestate la băieți sunt mai înalte comparativ cu cele obținute de fete, fapt ce probează că băieții găsesc mai frecvent modalități constructive de a soluționa sau a aplana viitorul conflict. Fetele mai puțin sunt predispuse să coopereze sau evită conflictul, se confruntă deschis cu participanții în astfel de situații. Cel mai înalt scor însă (42,42% dintre respondenți) denotă acomodarea, adaptarea fetelor la momentele tensionate generatoare de conflict, adică ele tind să se supună, să-și sacrifice propriile interese în favoarea celuilalt. Această concluzie este susținută și de tendința atestată la alegerea evitării care prevalează comparativ cu opțiunile băieților. Strategia de compromis aleasă cu precădere de băieți la fel confirmă poziția lor loială, dorința de a parcurge o situație de conflict mai pașnic, comparativ cu fetele. Aceste constatări ne permit să presupunem că fetele în situațiile tensionate sunt mai mult centrate pe sine și, în dependență de situație, se acomodează. Băieții – dimpotrivă, se orientează spre partener, căutând modalități de a depăși astfel de

momente generatoare de conflict. Analiza statistică a acestor rezultate, însă, nu denotă diferențe semnificative pentru această caracteristică, constatând că la vârsta preșcolară subiecții înregistrează diferențe de gen foarte sensibile ce nu pot fi interpretate drept tendințe.

Rezultatele examinării influenței statutului sociometric asupra alegerii strategiei de comportament, la fel, au fost analizate, acestea fiind reflectate în Figura 2.3.

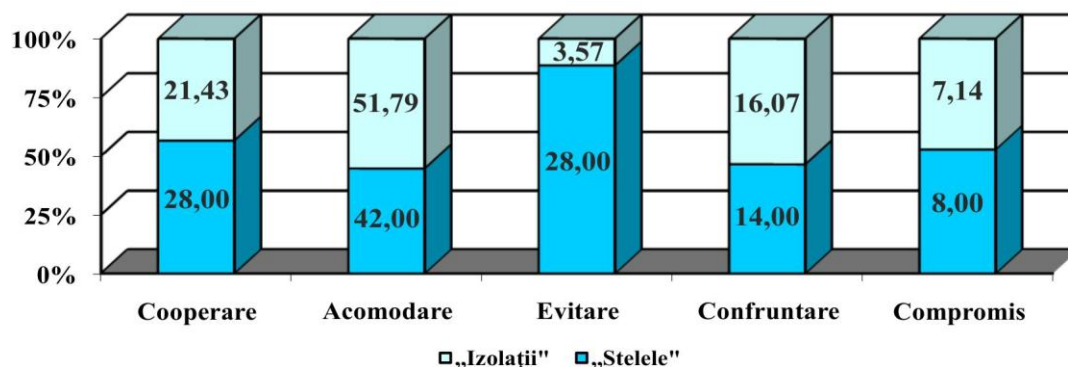


Fig. 2.3. Alegerea strategiei de comportament în dependență de statutul sociometric al preșcolarilor, % (proba „Imaginile”)

Analizând valorile obținute (s-au luat în calcul două extreme ale statutului sociometric: „stelele” și „izolații”), constatăm că preșcolarii cu statut de „stele” aleg frecvent cooperarea (28,0% dintre respondenți), evitarea (28% dintre respondenți) și mai rar compromisul (8,0% dintre respondenți) (Figura 2.3). Drept confirmare, datele statistice au înregistrat diferențe semnificative de statut la alegerea evitării: $U=50.5$, $p=.05$ (pentru „stele” - 0,7 puncte, pentru „izolați” - 0,2 puncte) (Tabelul A8.10). Acest fapt denotă capacitatea „stelelor” de a reuși să soluționeze situațiile tensionante sau, în cel mai rău caz, de a nu permite declanșarea conflictului. Preșcolarii cu statut de „izolați” fie că se acomodează situației în cele mai multe cazuri (51,79% dintre respondenți) în detrimentul intereselor proprii, fie că merg la confruntare cu celălalt pentru a-și apăra poziția sa, evitând totodată comportamentul constructiv.

În acest context, scorurile obținute pentru fiecare grup în parte, după cum este prezentat în Figura 2.4, denotă existența mai multor diferențe: în grupul A1 scorurile scad semnificativ la alegerea evitării (5% alegeri) și se egalează cu zero în cazul compromisului; în grupul A2 – scad puțin la cooperare (18% alegeri) și descresc considerabil la compromis (2% alegeri), iar în grupul A3 cele mai scăzute sunt scorurile înregistrate la confruntare (15% alegeri) și compromis (17% alegeri). Acomodarea în acest grup este aleasă ca strategie mai rar, comparativ cu celelalte două grupuri. După cum observăm, rezultatele diferă, în special la grupul A3, ceea ce denotă diferențe individuale, fapt care indică influența mediului în care se educă copiii.

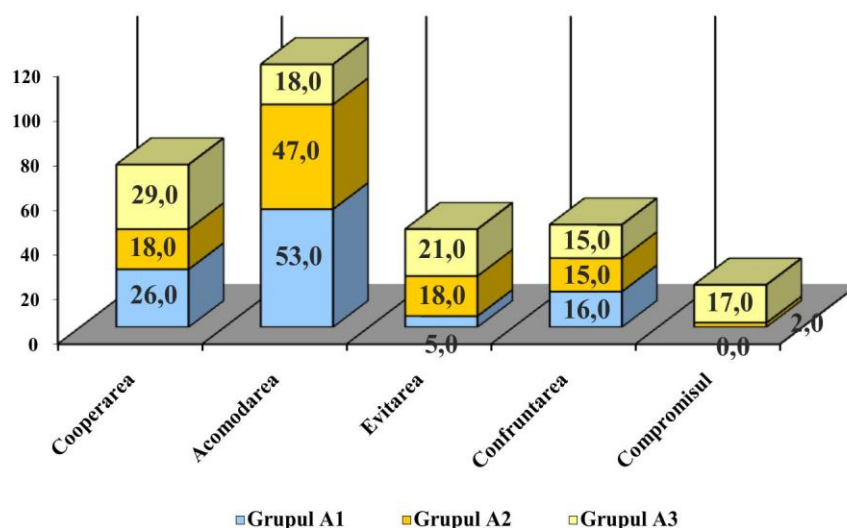


Fig. 2.4. Strategiile de comportament alese de către preșcolari în situația de conflict, % (proba „Imaginile”)

Din punct de vedere statistic, la compararea intergrupală s-au atestat diferențe relevante între valorile medii pentru alegerea următoarelor strategii: în grupurile A1, A2 – de *acomodare* (unde $U=149$, $p=.001$), de *compromis* (unde $U=199.5$, $p=.001$); în grupurile A2, A3 – de *evitare* (unde $U=171.5$, $p=.002$); în grupurile A1, A3 – de *acomodare* ($U=82.5$, $p=.001$), de *evitare* ($U=176.5$, $p=.001$) și de *compromis* ($U=180$, $p=.001$) (Tabelele A8.7, A8.8, A8.9).

Punctajul acumulat de subiecții fiecărui grup la strategiile alese sunt prezentate în Tabelul 2.4.

Tabelul 2.4. Compararea intergrupală a datelor obținute la alegerea strategiilor de comportament la vârsta preșcolară (proba „Imaginile”)

Alegerea strategiei de comportament	grupul A1	grupul A2	grupul A3
Acomodarea	0,7 puncte	1,9 puncte	2,0 puncte
Compromisul	0,7 puncte	0,04 puncte	0 puncte
Evitarea	0,8 puncte	0,7 puncte	0,2 puncte

Astfel, observăm existența unor configurații de strategii caracteristice diverselor grupuri: un nivel de *acomodare* mai scăzut pentru grupul A1, spre exemplu, cu niveluri mai ridicate ale strategiilor de *evitare* și *compromis*, comparativ cu grupul A3. Deci, în situații tensionate preșcolarul intenționează să aplice diferite strategii de comportament, dar alegerea unui tip anume depinde de mai multe variabile contextuale: numărul participanților, conținutul situației, statutul celor implicați, iar într-o măsură minoră – și de genul participanților.

Totodată, rezultatele indică și la unele tendințe negative în cadrul interacțiunii: 14,21% dintre respondenți manifestă tendința de dominare, iar 14,64% dintre respondenți manifestă agresivitate (Tabelul A4.1).

Evaluarea datelor obținute în cadrul testului-film Rene’Gille la scala *reacția la frustrare* relevă un scor semnificativ cu un indice mai jos de mediu. Autorii И.Н. Гильяшева și Н.Д. Игнатъева menționează că acest tip de reacție comportamentală denotă dacă copiii însușesc sau nu normele sociale, adică demonstrează sau nu un nivel adecvat de adaptare socială [159]. Reieșind din rezultatele obținute, care nu depășesc limita normei, deducem că subiecții investigați s-au acomodat la normele de grup. Datele statistice evidențiază existența unei corelări negative între parametrii reacției la frustrare și tendința de dominare în grup ($r=-.410$, $p<.001$), care reliefează raportul: dacă reacțiile la frustrare cresc, atunci scade tendința de a domina (Tabelul A5.1).

Analiza rezultatelor relevă diferențe și la variabila *tendinței spre izolare*. După cum vedem în Tabelul A4.2, valorile medii obținute la această variabilă marchează diferențe în toate trei grupuri. Astfel, 68,97% dintre respondenți manifestă tendință medie, 31% dintre subiecți depășesc acest nivel.

Nivelul scăzut al dorinței de a comunica în grup s-a constatat și în cadrul sociometriei (Figura 2.5), indicele căreia este o caracteristică directă a eforturilor mai mult sau mai puțin reușite ale educatorului.

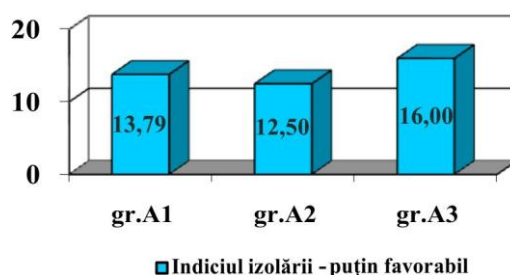


Fig. 2.5. Datele obținute la indicele izolării pentru vârsta preșcolară la proba sociometrică, %

În Figura 2.5 observăm indicele izolării atestat în toate trei grupurile. Conform testului, un indice mai înalt de 6% semnifică un grup unde relațiile sunt mai puțin favorabile, precum și eforturile insuficiente ale educatorului de a unifica grupul. Deci, este necesar de a planifica activități de îmbunătățire a comunicării în grup. Totodată, din punct de vedere statistic, nu s-au înregistrat diferențe semnificative la tendința de izolare în raport cu statutul, genul copilului și nici la compararea dintre grupuri. În așa mod, scorurile fixate procentual semnifică mici tendințe care apar în acest context.

Caracteristicile prezentate mai sus au fost confruntate cu factorul de gen și statutul sociometric al preșcolarilor, rezultatele obținute fiind expuse grafic în Figura 2.6.

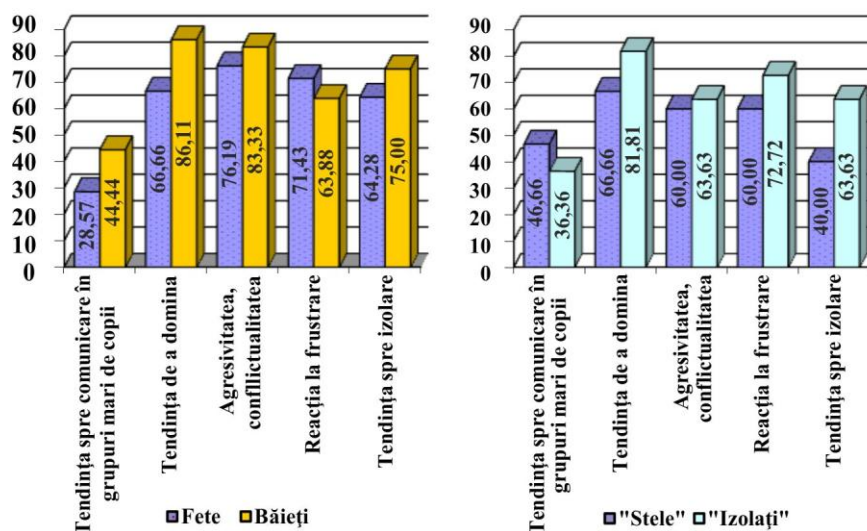


Fig.2.6. Raportul dintre tendințele studiate și factorul de gen, de statut sociometric al preșcolarilor la test-filmul Rene'Gille, %

În urma celor examinate, s-a constatat că:

1. Băieții, comparativ cu fetele, atestă o tendință mai pronunțată de a comunica în grupuri mari de copii (44,4% dintre băieți față de 28,6% dintre fete) – ei sunt mai deschiși, mai dornici de a comunica, a relaționa cu ceilalți.
2. De asemenea, băieții manifestă și o dorință mai înaltă de a domina într-o relație (86% dintre băieți în comparație cu 66,7% dintre fete), fapt care ne face să presupunem că băieții își doresc foarte mult să-și impună poziția, opinia proprie sau să-și apere interesele sale, ceea ce caracterizează în ansamblu manifestarea pronunțată a eului lor – comparativ cu fetele. În consecință, tendința dată generează aplicarea și a unor elemente agresive în comportament: se pot isca certuri, confruntări. Ideea se confirmă prin scorurile înalte la tendința de a manifesta agresivitate pentru băieți (83,3%) și pentru fete (76,2%).
3. Scorurile ridicate a reacției la frustrare pentru fete (71,4%) și pentru băieți (63,9%) denotă capacitatea fetelor de a se acomoda, a se adapta în diverse situații mai rapid decât băieții, fapt dovedit și susținut și în probele precedente („Imaginile”).
4. Scorurile înalte la tendința de izolare cu diferențe semnificative pentru ambele genuri: 75% pentru băieți și 64,3% pentru fete relevă intenția băieților de a-și exprima Eul propriu și, mai puțin, lipsa dorinței de a comunica.
5. Preșcolarii cu statut de „stele” atestă scoruri ridicate față de cei cu statutul „izolați” doar la tendința spre comunicare în grupuri mari de copii: 46,7% pentru „stele” și 36,4% pentru „izolați”. Celelalte scale înregistrează scoruri înalte pentru copiii cu statut de „izolați” (Figura

2.6), fapt ce demonstrează, pe de o parte, nivelul ridicat al agresivității (63,6% dintre subiecți), al manifestării capacității de a domina în relație cu ceilalți (81,8% dintre subiecți), al dorinței de a se izola (63,6% dintre subiecți), iar pe de altă parte – incapacitatea de a comunica, de a se integra în grupuri mari de copii (36,4% dintre subiecți).

6. Întocmai, subiecții cu statut de „izolați” denotă scoruri ridicate și la reacția la frustrare (72,7% dintre subiecți), fapt ce demonstrează un nivel înalt de acomodare la regulile, normele grupului.

Aceste constatări încă o dată confirmă preferința pentru acomodare ca strategie de comportament în situațiile de conflict caracteristică vârstei preșcolare (Figura 2.4). Subiecții dați depun mai puțin efort pentru a-și apăra propriile poziții, interese, evitând conflictele, certurile, mai puțin colaborează în cadrul relațiilor interpersonale, alegând pentru sine acomodarea ca modalitate de comportament. În baza rezultatelor obținute putem concluziona că atât statutul sociometric al preșcolarului, cât și factorul de gen contribuie la alegerea și manifestarea indicatorilor intenționali ai competenței sociale.

Examinând componenta intențională a competenței sociale, concluzionăm următoarele:

- marea majoritate a preșcolarilor manifestă tendința de a comunica în grupuri de copii;
- intenția de a aplica un tip de comportament în situații de conflict la vârsta preșcolară denotă preferințe pentru acomodare în combinație cu cooperarea;
- preferința pentru un tip de comportament anume depinde de grup și de conținutul situației (în prezența adulților predomină acomodarea, dacă sunt implicate numai fete – predomină confruntarea, și fete, și băieți – cooperarea).

Referindu-ne la **componenta comportamentală**, amintim indicatorii acesteia supuși analizei: *manifestarea inițiativei*, *manifestarea amabilității*, *manifestarea compasiunii*, *oferirea ajutorului*, *corelarea acțiunilor și intereselor proprii cu ale altor copii*, *respectarea regulilor de grup*. Examinarea acestora a implicat metodele: observarea, t. ZPH, sociometria.

În procesul observării interacțiunii subiecților în diverse situații (activități, pauze) au fost înregistrate scoruri modeste la indicatorul *manifestarea inițiativei* (Tabelul A6.2). Amintim că frecvența manifestării indicatorilor în cadrul observării a fost apreciată de la 0 la 3 puncte, astfel încât 32,2% dintre subiecți au acumulat la acest indicator cel mult un punct din trei, iar 30,3% dintre subiecți – două puncte din trei, 19,7% – 3 puncte și 17,8% – 0 puncte. Evident, mai mult de jumătate dau dovadă de inițiativă uneori și rareori, celelalte date se dispersează între „nu o manifestă deloc” (fiecare al 6-lea) și „foarte frecvent” – fiecare al cincilea dintre preșcolari, fapt ce denotă că la această vârstă dezvoltarea indicatorului dat nu este o caracteristică comportamentală stabilă.

Examinarea unui alt indicator - *oferirea ajutorului* - a prezentat scoruri modeste a frecvenței acestuia: cel mai înalt fiind atins de 38% dintre subiecți apreciați cu un punct, 32,3% din subiecți – cu 0 puncte și 24,5% din subiecți – cu 2 puncte din 3, iar cu 3 puncte au fost apreciați numai 5,1% din subiecți. Să înțelegem că manifestarea acestui indicator în comportamentul preșcolarului parcurge o cale mai anevoioasă la vârsta examinată (Tabelul A6.2). Referitor la indicatorul numit s-au atestat diferențe semnificative în compararea intergrupală: între grupurile A1 și A3 ($U=133$, $p=.001$, unde A1 – 1,4 puncte, iar A3 – 0,5 puncte) (Tabelul A8.2), adică subiecții din grupul A3 atestă cele mai mici scoruri în oferirea ajutorului celui de o vârstă cu el.

Observările asupra comportamentului preșcolarilor în cadrul interacțiunii a scos în evidență și alte acțiuni care din punct de vedere statistic au înregistrat corelări pozitive, spre exemplu, între variabila *manifestarea inițiativei* în activitățile de grup și variabilele: *considerarea drept prieten pe celălalt* ($r=.628$, $p<.001$), *găsirea soluțiilor în situații de problemă* ($r=.473$, $p<.001$) și *manifestarea compasiunii* față de cel de o vârstă (această relație fiind una mai slabă: $r=.318$, $p<.004$), datele fiind reflectate în Tabelul 2.5.

Tabelul 2.5. Corelările pozitive obținute la variabila Manifestarea inițiativei în cadrul observării la vârsta preșcolară

Manifestarea inițiativei	Consideră pe celălalt prieten	Găsirea de soluții	Exprimarea compasiunii
Correl. Coef	.628**	.473**	.318**
Sig. (2-tailed)	.001	.001	.004
N	78	78	78

Notă: * $p<.05$, ** $p<.01$

Aceste date, după cum observăm, scot în evidență un șir de relații ce favorizează interacțiunile între preșcolari.

S-a obținut din punct de vedere statistic o corelație pozitivă între variabilele *manifestarea inițiativei* și *atitudinea preșcolarilor față de mamă*. Coeficientul de corelație $r = .298$ ($p<.05$) desemnează din punct de vedere statistic o relație semnificativă slabă, prin care presupunem că, fiind atașați de mamă, copiii preiau comportamentul ei, astfel încât ea le poate stimula inițiativa. (Tabelul A7.2).

Activitățile axate pe interacțiune favorizează atât manifestarea inițiativei, cât și cunoașterea mai bună a celuilalt. Preșcolarii inițiază relații de prietenie în pofida faptului că ele sunt încă superficiale, bazate pe factori externi, fapt constatat în cadrul metodei sociometrice. Totodată, le place să se considere prietenul cuiva sau să-l considere pe cineva prietenul său.

Calculule procentuale denotă că peste 30% dintre respondenți au fost apreciați cu 1 și 2 puncte la acest capitol, ceea ce ar putea facilita procesul de comunicare. Faptul dat se regăsește și în rezultatele înregistrate de subiecți la capacitatea lor de a *coopera în grupuri mici*: 40% dintre subiecți au fost apreciați cu un punct; 35% dintre subiecți cu două puncte, iar 21% dintre ei – cu trei puncte (Tabelul 2.6). Rezultatele pozitive pentru cooperare pot fi explicate și prin scorurile obținute la constatarea altui indicator comportamental – *respectarea regulilor*: 42% din subiecți au fost apreciați cu un punct și 44% cu două puncte, 8% dintre copii au acumulat câte trei puncte, fapt care denotă creșterea (fie și lentă) a conștientizării de către subiecți a nevoii de a accepta, a se conforma unor reguli necesare, mai cu seamă, în activitatea de joc care la această vârstă este dominantă.

Tabelul 2.6. Cote procentuale obținute la unii indicatori ai interacțiunii de grup pentru preșcolari, metoda observării, %

Indicatori ai interacțiunii de grup							Punct ajul
Face schimb de jucării și alte obiecte	Cooperează cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei în cadrul interacțiunii	Acceptă sugestii din partea altui copil	
27,1	4	6	11,8	10,2	14,2	11,4	0
34,3	40	42	40,6	33,4	43,1	48,3	1
32,2	35	44	36,8	40,7	28,6	36,2	2
6,4	21	8	10,8	15,7	14,1	4,1	3

Același tabel 2.6. indică că mai mult de jumătate dintre copii *acceptă diferite roluri* (40,7% din subiecți au acumulat câte 2 puncte; 15,7% din subiecți – câte 3 puncte); dar mai greu le reușește să accepte și regulile (după cum am văzut), și mai puțin să *coreleze acțiunile și interesele sale cu ale altor copii* cu care ei interacționează (40,6% din subiecți – 1 punct; 36,8% din subiecți – 2 puncte) sau chiar să *accepte sugestii din partea altor copii* (48,3% din subiecți – 1 punct; 36,2% din subiecți – 2 puncte).

Pe lângă rezultatele descrise, datele statistice obținute prin testul Mann-Whitney U, dovedesc diferențe semnificative de statut la indicatorii numiți, ceea ce putem observa în Tabelul 2.7. După cum putem vedea, punctajul acumulat de copiii cu statut de „stele” depășește practic la toți indicatorii punctajul celor „izolați”, astfel, înțelegem că indicatorii dați se manifestă mai frecvent la copiii cu statut de „stele” în cadrul interacțiunii în grup.

Tabelul 2.7. Semnificația diferențelor statistice la t. Mann-Whitney U obținute în cadrul observării la preșcolari. Diferențe semnificative de statut

Indicatori ai interacțiunii de grup						
Statutul sociometric	Face schimb de jucării și alte obiecte	Cooperează cu alți copii în grupuri mici	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Respectă regulile	Propune idei în cadrul interacțiunii
„Stele”	1.7	2.3	2.0	2.36	1.8	2.13
„Izolați”	0.8	1.09	1.09	1.36	1.09	0.82

În cadrul desfășurării experimentului ne-a atras atenția, în mod deosebit, modul de comunicare al preșcolarilor în interacțiunile de grup. Astfel, a fost examinat un așa comportament ca *manifestarea amabilității* față de colegi în procesul asamblării unui puzzle de către două perechi concomitent. Scorurile înregistrate (0% din respondenți) denotă lipsa manifestării acestuia (Figura 2.7).

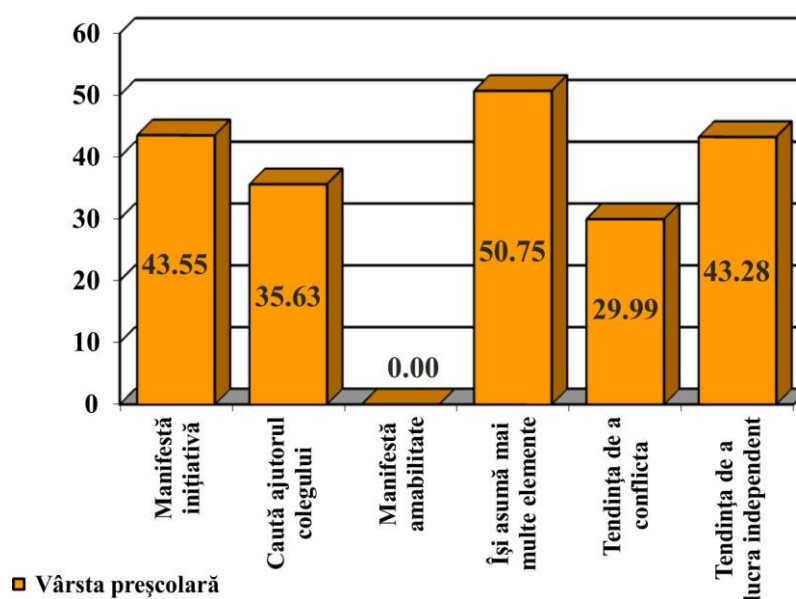


Fig. 2.7. Rezultatele obținute la testul ZPH pentru preșcolari, %

Elementele de problemă în cadrul probei date constau în lipsa unor detalii, care puteau fi regăsite printre detaliile perechii vecine, însă copiii din start nu știau acest lucru, ci îl descopereau spre sfârșit. Astfel, în căutarea pieselor necesare preșcolarii manifestau comportament diferit: unii, realizând că nu ajung piese, se opreau din lucru, ridicau din umeri; alții le căutau în jurul mesei lor și apoi pe masa vecină (care se afla la o depărtare pentru a nu vedea ce tablou assemblează colegii lor). Dintre cei care s-au apropiat de cealaltă pereche pentru a căuta detaliile-lipsă, nici unul nu și-a cerut permisiunea sau a folosit careva forme de politețe.

Spre exemplu, subiecții din start își atribuiau mai multe detalii, manifestau tendințe spre a conflictă: „*Eu pot mai repede, tu nu știi cum, dă eu să fac, tu nu faci drept, tu faci totul, dă-mi și mie să fac, da tu vrei tot, fetele nu pot să...*” etc., fapt constatat și în probele descrise anterior. În concluzie, în cadrul cercetării de față la realizarea unei sarcini în grup cu elemente de problemă preșcolarii practic nu manifestă amabilitate față de cei de o vârstă.

În contextul experimentului (Figura 2.7), atunci când este creată o situație de problemă, subiecții mai puțin vin cu inițiative (43,6% dintre respondenți), preferând să fie îndemnați de alții (56,5% dintre respondenți), dând dovadă astfel de un conformism pasiv. Aceasta ține fie de neîncrederea în sine, de careva temeri, fie de lipsa unor abilități etc., motivele cărora le putem regăsi în scorurile sub mediu la manifestarea *tendinței de a se consulta cu colegii* la 35,6% de respondenți („*tu ai văzut bucățica asta?*”, „*Da ce să pun aici?*” etc.) sau în scorurile aproape de mediu la *tendința de a lucra independent* pentru 43,3% de respondenți („*eu pot singur*”, „*eu și singur știu cum să fac*”, „*eu acasă singur fac puzzle*”, „*mie-mi place să strâng puzzle*”, „*mie-mi place așa joc*”: „*Eu am făcut puzzle, mama acasă mi-a cumpărat și eu știu cum se face, mie-mi place*”, „*Îmi place să fac puzzle*” etc.). Răspunsurile denotă că subiecții cărora le este cunoscută o situație nu se mai frustrază deja când ea se repetă, devenind mai siguri, mai calmi, mai pozitivi și deschiși spre colaborare, vin cu inițiative, încurajări în raport cu ceilalți. Dimpotrivă, atunci când subiecții nu au experiență, nu cunosc scenarii de comportament într-o situație concretă, nu posedă anumite cunoștințe, abilități, se simt intimidati și mai puțin interesați de reușită, fie că așteaptă timid ajutorul celorlalți, având nevoie de încurajări, fie privesc ce face colegul, apoi încearcă să imite acțiunile și foarte rar – se adresează experimentatorului (Călin T. când nu ajung piese: „*dar de unde le putem lua pe cele care nu-s?*”).

Compararea intergrupală a demonstrat existența unor diferențe semnificative dintre grupurile A2 și A3 la indicatorul ce atestă *corelarea dorințelor proprii cu nevoile altor copii* ($U=147.5$, $p=.001$, subiecții din gr. A2 au luat 1,7 puncte, cei din gr. A3 – 0,8 puncte) și cel ce indică *exprimarea compasiunii* ($U=203.5$, $p=.022$, pentru subiecții din gr. A2 – 0,8 puncte, pentru cei din gr. A3 – 0,2 puncte) (Tabelul A8.1). Deci, în ambele cazuri subiecții din grupul A2 manifestă capacități mai înalte la indicatorii numiți, comparativ cu subiecții din grupul A3. Indicatorul *corelarea dorințelor proprii cu nevoile altor copii* diferă semnificativ și în grupurile A1 și A3 ($U=186.0$, $p=.002$, grupul A1 a acumulat 1,6 puncte, grupul A3 – 0,8 puncte), fapt ce evidențiază o frecvență mai înaltă a caracteristicilor date pentru grupul A1. Astfel, în grupul A3 subiecții manifestă cel mai rar comportamentele menționate. Diferențe semnificative din punct de vedere statistic nu s-au atestat la factorii de gen și statut, ceea ce denotă influența diminuată a acestora asupra caracteristicii date (Tabelul A8.2).

Analiza indicatorilor comportamentali rezultați ne permite să susținem că pentru interacțiunea în grup importantă este nu doar perceperea emoțională a celuilalt, ci și fondul emoțional al relațiilor din cadrul grupului [49]. Din această perspectivă, au fost analizate rezultatele probei sociometrice vizând alegerea culorilor pentru sine și pentru ceilalți, prezentate în Figura 2.8.

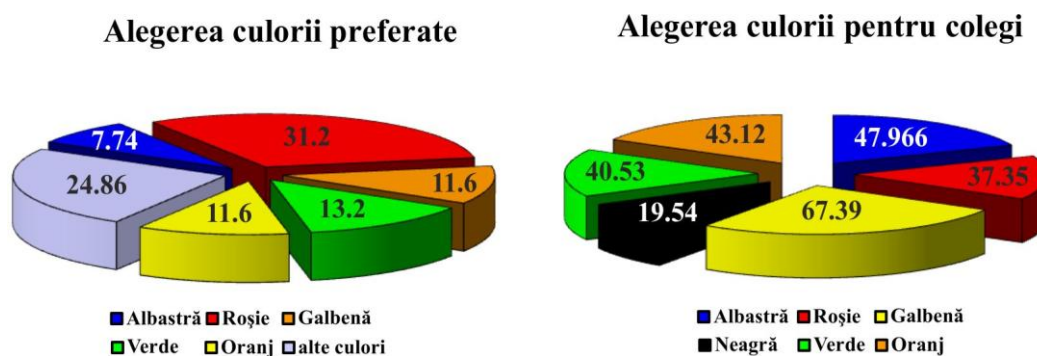


Fig. 2.8. Aplicarea metodei sociometrice în alegerea culorilor la vârsta preșcolară, %

Analizând datele din Figura 2.8, atestăm valorile înalte în toate grupurile la alegerea culorii roșii drept culoare preferată a subiecților (31,2% de alegeri), ceea ce, în opinia cercetătorilor, poate indica atât tendința de a domina, dorința de a fi în centrul atenției, de a se bucura de autoritate, fapt ce tensionează relațiile cu celălalt, cât și tendința de creștere a activismului copilului [133, p. 186-195]. Celelalte alegeri relevante țin de culoarea verde (13,2% de alegeri), galben și oranj (11,6% de alegeri), care denotă dorința de comunicare, deschidere, interes față de activitățile comune.

Culorile alese pentru ceilalți s-au repartizat în felul următor: din numărul total de subiecți culoarea galbenă a fost aleasă pentru 67,4% de copii, cea albastră i-a revenit la 47,96% copii și oranj – pentru 43,1% dintre preșcolari, ceea ce indică dorința de comunicare, deschidere, interes față de activitățile comune [127].

În așa mod, alegerea culorilor denotă un fond emoțional favorabil al relațiilor ce constată manifestarea interesului, dorința preșcolarilor de a comunica cu cei de o seamă, deschiderea spre comunicare și curiozitatea față de tot ce este nou, inclusiv, și dorința de a-l cunoaște pe celălalt.

Analizând datele obținute la indicatorii comportamentali constatăm:

- aproximativ jumătate dintre preșcolari manifestă inițiativă în cadrul situațiilor de problemă, aceasta corelând pozitiv cu atitudinea copiilor față de mamă;
- a treia parte din preșcolari respectă frecvent regulile de grup, cooperează între ei;
- unii copii în cadrul interacțiunii deseori îi oferă ajutor celui de o vârstă (25%);
- fiecare al 6-lea sau al 7-lea copil corelează acțiunile sale cu ale celui de o seamă;

- unii copii (11%) frecvent manifestă compasiune, alții (24%) – mai mult de jumătate nu o manifestă deloc în cadrul situațiilor de problemă;
- în cadrul interacțiunii în situații de problemă preșcolarii practic nu manifestă amabilitate față de cel de o vârstă;
- în situațiile reale de viață, dezvoltarea caracteristicilor competenței sociale la vârsta dată are loc *neuniform*: o parte din indicatorii componente se manifestă frecvent (inițiativa), o parte mai rar (respectarea regulilor de grup, corelarea acțiunilor proprii cu ale altora, oferirea ajutorului, manifestarea compasiunii) și unele deloc (amabilitatea);
- manifestarea inițiativei corelează pozitiv cu manifestarea cooperării în cadrul grupului, a compasiunii, cu oferirea ajutorului, schimbului de jucării și negativ cu tendința spre izolare;
- a treia parte din copii în situațiile de problemă frecvent acceptă sugestiile altora;
- indicatorii testați sunt influențați de factorul de grup, adică de mediul în care se educă;
- la această vârstă încă nu se atestă diferențe de gen și statut în manifestarea competenței sociale.

Examinarea manifestării componentelor cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală a competenței sociale la vârsta preșcolară în final ne-a permis să întregim cele analizate într-un **PORTRET PSIHOSOCIAL AL PREȘCOLARULUI** din perspectiva dezvoltării competenței sociale.

Copilul de 5-7 ani percepe adecvat starea emoțională a celor de o seamă, îndeosebi în situațiile pline de tensiune, ține cont, în mare parte, de dorințele și nevoile altor copii. Mai puțin de jumătate dintre preșcolari, reușesc să-și exprime emoțiile fără a-l ofensa pe celălalt, să-și exprime compasiunea. Fiind axat cu precădere pe sine, preșcolarul rareori oferă ajutor celui de o vârstă cu el. Copiii cu statut de „stele” sunt percepuți mai simpatici, preferați, deoarece sunt mai activi, manifestă o mai mare inițiativă în cadrul jocului – activitatea dominantă la această vârstă.

Preșcolarul contemporan denotă nevoia de comunicare cu cei de o vârstă, dar își manifestă moderat tendința de a comunica în grupuri mari de copii. Manifestarea acestei intenții se produce neuniform: băieții, comparativ cu fetele, sunt mai deschiși spre a comunica, a relaționa cu ceilalți, iar preșcolarii cu statut de „stele” reușesc să comunice mai bine față de cei cu statut de „izolați”.

Relațiile de prietenie cu cei de o seamă sunt foarte superficiale și pretind preșcolarului diverse abilități: de înțelegere a situației, de manifestare a inițiativei. Totodată, manifestarea scăzută a amabilității față de copii în activitățile comune generează dificultăți în comunicare.

În situațiile de conflict preșcolarii practică toate tipurile de comportament, dar mai frecvent – ei se acomodează la situație. Modelarea comportamentului diferă în dependență de factorii implicați: se acomodează mai repede în prezența adulților cunoscuți; cooperează reușit în grupul de covârșnici; se confruntă pentru a-și impune punctul de vedere, în special în prezența fetelor.

Fetele în situațiile tensionate sunt mai mult centrate pe sine, mai puțin cooperează, deseori evită situația creată și nu acceptă compromisul, pe când băieții se orientează spre partener, mai frecvent găsesc modalități constructive de a soluționa sau aplană viitorul conflict, cooperând sau căutând compromisuri. Copiii cu statut de „stele” reușesc să soluționeze momentele tensionante, iar cei cu statut de „izolați” se acomodează la situație sau – mai frecvent – se confruntă cu celălalt pentru a-și apăra poziția sa.

2.3. Cercetarea competenței sociale la vârsta școlară mică

În aceeași ordine de idei vom examina și rezultatele obținute la probele experimentale aplicate școlarii mici. Și pentru această vârstă **componenta cognitiv-afectivă** este constituită din indicatorii deja cunoscuți: *descrierea unei situații de conflict, perceperea adecvată a emoțiilor persoanelor aflate în situații de conflict*. De asemenea, am intenționat să obținem date prin intermediul aceluiași probe experimentale, cu mici adaptări de conținut. Astfel, la metoda „Imaginile” pentru subiecți au fost selectate imagini conform vârstei (conținutul cărora este prezentat în paragraful 2.1.) sarcinile rămânând aceleași; întrebările pentru testul sociometric de asemenea au fost modificate; indicatorii observării au fost formulați în baza criteriilor de vârstă după М. БИТЯНОВА [83].

Testarea primului indicator- *descrierea unei situații de conflict* – a arătat că ceva mai mult de jumătate dintre respondenți (51,7%) au *descriș situația tensionată* prezentată în imaginile propuse, oferind mai multe detalii, în timp ce 43,8% dintre subiecți s-au limitat la enumerarea unor acțiuni. Constatăm că mai mult de jumătate dintre elevi pot recunoaște detaliile unei situații de conflict, ei sesizând posibilele motive generatoare de tensiune, rolurile participanților etc. Menționăm și un număr de 4,5% de subiecți care nu au oferit nici un răspuns, ignorând această sarcină, iar la întrebările suplimentare răspundeau prin simplul „nu știu”.

Analiza procentuală a valorilor obținute pe subgrupe aparte (Figura 2.9) constată că există diferențe semnificative de grup în manifestarea caracteristicii date, ceea ce ne face să presupunem că implicarea învățătorului în comunicarea cu elevii este evidentă. În special atestăm acest lucru în grupul B3, unde valorile medii sunt cele mai scăzute.

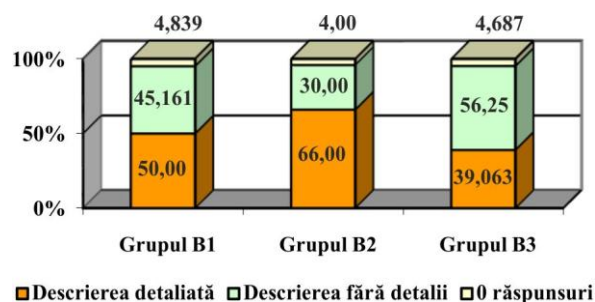


Fig.2.9. Rezultatele obținute la indicatorul Descrierea situațiilor de conflict, vârsta școlară mică, % (m. „Imaginile”)

Această idee este confirmată și statistic. Compararea intergrupală a valorilor medii pentru indicatorul *descrierea detaliată și succintă a evenimentelor* expuse denotă diferențe semnificative, după cum se poate observa în Tabelul 2.8.

Tabelul 2.8. Compararea intergrupală a valorilor medii la *descrierea imaginilor* la vârsta școlară mică

Compararea intergrupală a valorilor medii la	Mann-Whitney U	Z	p
<i>descrierea cu mai multe detalii</i>			
Gr. B1 și Gr. B2	268.00	-2.04	.04
Gr. B2 și Gr. B3	104.00	-2.6	.009
<i>descrierea succintă</i>			
Gr. B1 și Gr. B2	267.5	-2.06	.04
Gr. B2 și Gr. B3	102.0	-2.7	.007

Astfel, subiecții din grupul B2 obțin cele mai înalte scoruri (2,6 puncte) la capacitatea de a descrie o imagine aducând detalii mai multe, urmează apoi grupul B1 (cu 2 puncte) și grupul B3 (1,6 puncte). Observăm diferențe de grup la frecvența manifestării acestei caracteristici ale competenței sociale.

În procesul de examinare a imaginilor propuse am constatat că școlarii mici se identifică situațional și emoțional cu personajul frustrat. Iată, bunăoară, câteva dintre enunțurile reprezentative: „Nu vreau să o împingă, de ce nu mă inviți? – Că m-ai pălit”, „Ea nu l-a invitat, pentru că a lovit-o și i-a furat pixurile”, „Fata simte durere, pentru că a lovit-o, băiatul – tristețe, pentru că nu l-a invitat la ziua sa. Nu-mi trebuie să mă inviți”, „Fiindcă o necăjește mereu”, „Că el era foarte rău cu ea, îi fură lucrurile și o fugărește!”, „Băiatul nu ascultă, nu învață bine la școală, dar ei îi plac băieții care fac progrese la școală”, „Băiatul e supărat, pentru că e singurul băiat care nu a fost invitat. El crede că e bun, dar nu e așa, dar fata se simte bucuroasă... De ce nu mă inviți? Ți-am făcut ceva? Ți-am rănit sentimentele?” etc.

Observăm că situațiile cu conotație emoțională negativă predispun școlarul mic spre o mai mare detaliere și descriere a celor întâmplate și trăite, adică a unei înțelegeri mai profunde a problemei.

Datele statistice au atestat corelații pozitive semnificative la variabila *descriere detaliată* (m. „Imaginile”) cu alte variabile din cadrul probelor aplicate: cu *atitudinea față de frați/surori* ($r=.315$, $p<.007$) și *tendința spre dominare* ($r=.329$, $p<.005$) la testul-film Rene’Gille, cu *manifestarea activismului* ($r=.311$, $p<.008$) la metoda observării. Aceste relații mai slabe denotă că dorința de a oferi mai multe detalii sporește atunci când în situațiile de conflict sunt implicate persoane apropiate subiecților, ce demonstrează un atașament emoțional pozitiv anume față de frați sau surori în cazuri similare, dar, totodată, și creșterea unei rezistențe negative față de astfel de cazuri. Afară de aceasta, elevii ce recunosc și pot descrie situațiile de conflict, atestă și un activism mai înalt în cadrul interacțiunii, posibil, cunosc alternative de comportament.

Așadar, înțelegerea unei situații tensionante la vârsta micii școlarități se manifestă moderat, înscriind diferențe de grup. Redarea unor astfel de situații depinde de experiența proprie a subiecților, de recunoașterea emoțiilor negative în situații similare: cu cât emoțiile sunt trăite mai intens, cu atât mai mult crește reacția lor negativă în raport cu sursele de frustrare; de prezența în astfel de cazuri a fraților sau surorilor.

Următorul indicator al componentei cognitiv-afective examinat în cadrul aceleiași probe este *perceperea emoțiilor* personajelor frustrate prin care s-a atestat prevalarea emoțiilor negative trăite de subiecți. Astfel, 85% dintre elevi au atestat emoții negative, 2,5% - emoții pozitive, iar 12% din copii nu au oferit nici un răspuns, evitând întrebările experimentatorului (Tabelul 2.9).

Tabelul 2.9. Perceperea emoțiilor personajelor frustrate la vârsta școlară mică,
% (m. „Imaginile”)

Lotul B	Emoții pozitive	Emoții negative	0 răspunsuri
B1	3	73	24
B2	5	95	0
B3	0	88	12
Total	2,7	85	12,3

Adică școlarul mic înțelege adecvat emoțiile celor ce trăiesc clipe tensionante: frică, tristețe, supărare, vinovăție etc. În același context ne-am propus să constatăm dependența caracteristicii date de conținutul situației, fapt prezentat în Tabelul 2.10.

Tabelul 2.10. Perceperea emoțiilor personajelor frustrate în dependență de context
la vârsta școlară mică, % (m. „Imaginile”)

Lotul B	Situația 1. Întârzierea la ore		Situația 2. În livadă		Situația 3. Ziua de naștere		Situația 4. Grupul de copii	
	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative
Gr. B1	0	100,0	3,225	94,0	3,2	87,1	0	97
Gr. B2	0	96,0	8,0	84,0	0	92,0	4,0	92,0
Gr. B3	0	82	0	75,0	0	75,0	0	100
Total	0	93	3,7	84,2	1,1	84,7	1	96,3
Nici un răspuns	7,0		12,1		14,2		2,7	

Astfel, valorile medii tind să se ridice în cazurile când sunt implicați adulți cu statut înalt (situația 1 - 100% dintre subiecți) și când interacțiunea are loc într-un grup de colegi (situația 4 – 97% dintre subiecți). La fel, constatăm și un diapazon mai larg al celor ce nu au prezentat nici un răspuns, de la 3% la 14% dintre subiecți, fie din lipsă de dorință, fie din lipsă de experiență, în special în situațiile 2 și 3. În situația a doua, conform probei aplicate, adultul mustră un copil care-i fură merele din livadă, iar în situația a treia – băiețelul nu este invitat la ziua de naștere a unei fetițe, deși își dorește mult acest lucru. Am putea presupune că subiecții s-au confruntat mai rar cu situații similare.

Analizând rezultate modeste înscrise de școlarii mici la identificarea emoțiilor pozitive trăite de către personajul principal, constatăm că subiecții nu au fost în stare să explice de ce personajul se simte bine, de cele mai multe ori ezitând să ofere vreun răspuns. Atenția ne-a atras singura explicație înregistrată: „*Mă simt mândru, pentru că le-am spus ceea ce le-am spus*”. Adică, acest copil înțelege că în stare de frustrare persoana poate soluționa situația creată prin a-și expune punctul său de vedere, ceea ce îl face să se simtă bine. Desigur, acest răspuns unic înregistrat în rândul elevilor claselor a doua denotă o caracteristică ce ține de propria individualitate, de educația din familie și nicidecum nu reprezintă o tendință generală specifică acestei vârste. În majoritatea cazurilor, răspunsurile sunt de genul „*așa sunt regulile jocului*”, adică subiecții se conformă regulilor grupului din care fac parte, în cazul dat – al clasei.

Examinând frecvența manifestării indicatorilor propuși la componenta cognitiv-afectivă, am constatat pentru vârsta școlară mică următoarele:

- majoritatea elevilor claselor a II-a (ca și la vârsta precedentă) percep adecvat emoțiile persoanelor ce se află în situație tensionantă;

- majoritatea elevilor pot descrie o situație de conflict, însă spre deosebire de preșcolari, mai mult de jumătate dintre școlarii mici pot identifica problema și o pot descrie în detalii;
- manifestarea indicatorului *descrierea unei situații de conflict* la vârsta dată depinde de mai mulți factori, dintre care mai cu seamă, cunoașterea contextului social al problemei, exprimată prin mai multe situații: dacă elevul a trăit situații similare, dacă în astfel de situații s-au aflat frații sau surorile lui și, nu în ultimul rând, de ambianța socială.

Cealaltă componentă a competenței sociale supusă examinării este **componenta intențională** cu indicatorii specificați deja: *tendința de a comunica în grupuri mari de copii, alegerea unei strategii de comportament în situații de conflict*, aceștia fiind testați cu ajutorul metodelor Imaginile, testului-film Rene Gille (t. RG), sociometriei. Ținând cont de vârstă, au fost selectate imagini ce reprezintă situații tensionante (din materialul distributiv al testului S. Rosenzweig) asemănătoare după conținut cu cele pentru vârsta precedentă.

Rezultatele obținute la analiza indicatorului *tendința de comunicare în grupuri mari de copii* pentru școlarii mici constată că 43,5% dintre subiecți manifestă o dorință medie de a comunica cu cei de o vârstă în grupuri mari, 29,8% dintre ei tind mai frecvent să-și satisfacă această dorință, iar 26,7% dintre subiecți manifestă mai puține intenții în acest sens (Figura 2.10). În așa mod, primele două rezultate denotă că comunicarea interactivă devine pentru școlarii mici o trebuință majoră, ceea ce, de fapt, afirmă și cercetătorii în domeniu [8; 84].

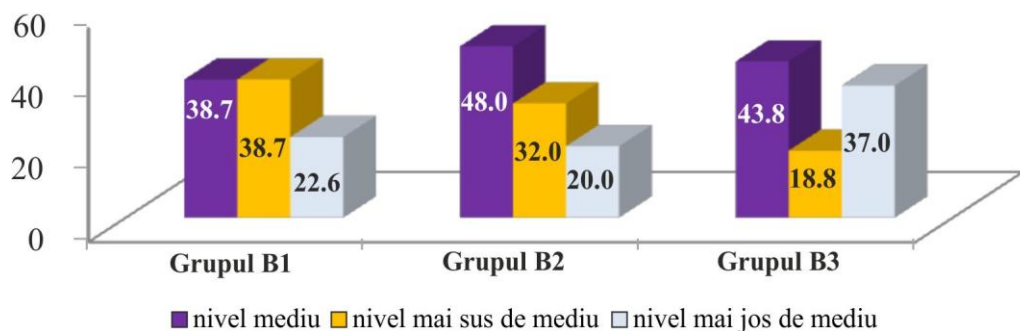


Fig. 2.10. Rezultatele obținute la scala *tendința de comunicare în grupuri mari de copii* pentru școlarii mici la testul Rene Gille, %

Variabila *tendința de comunicare în grupuri mari de copii* atestă corelări semnificative cu un coeficient de corelație negativ și slab cu variabila *tendința spre izolare* ($r=-.374$, $p<.001$), ceea ce denotă că, cu cât crește tendința de comunicare, cu atât mai mult scade dorința copilului de a se izola (Tabelul A10.1).

La analiza rezultatelor înregistrate de micii școlari de asemenea s-au luat în considerare factorii de gen și de statut. Întreg grupul reprezentativ la această vârstă (72 de subiecți) a inclus 39 de fete și 33 de băieți, 18 elevi cu statut de „stele” și 12 elevi cu statut de „izolați”.

În procesul de examinare a rezultatelor obținute s-au atestat valori medii înregistrate de băieți și fete la scala *atitudinea față de învățător* (3,6 puncte pentru fete și 2,8 puncte pentru băieți) și la scala *atitudinea față de tată* (3,4 puncte pentru fete și 5,3 puncte pentru băieți) ce au înregistrat diferențe semnificative (unde $U=478.5$, $p=.05$ în cazul primei scale și $U=380$, $p=.003$ în cazul celei de-a doua), astfel demonstrând existența diferențelor de gen la această vârstă în raport cu variabila studiată (Tabelul A10.1). Observăm că în procesul de comunicare fetele la școală preferă să comunice mai mult cu învățătorul, pe când băieții acasă își fac alegerea în favoarea tatălui. Am dat importanță acestor indicatori din considerentele că la vârsta studiată, pe lângă faptul că se intensifică tendința de a comunica cu cei de o vârstă, comunicarea cu adultul rămâne la fel de actuală pentru școlarul mic. Remarcăm, că această constatare merită a fi luată în calcul la realizarea unei cercetări în perspectivă a impactului adultului asupra dezvoltării competenței sociale.

Compararea intergrupală a valorilor medii a *tendinței de comunicare în grupuri mari de copii* a relevat diferențe semnificative între grupurile **B2** și **B3**: $U=127.5$, $p=.048$, când grupul **B2** atinge valori mai ridicate (3,3 puncte) comparativ cu grupul **B3** (2,1 puncte) la tendința dată (Tabelul A10.3). Sesizăm că dorința de a comunica cu cei de o vârstă depinde de specificul grupului, de eforturile educaționale pe care le depune și cadrul didactic.

Competența socială a individului se manifestă și în comportamentul acestuia în situațiile imprevizibile, stresante, ceea ce se reflectă în *alegera unei strategii de comportament în situații de conflict* – un alt indicator al componentei intenționale. Plasând imaginar subiecții în situație de conflict, prin intermediul aplicării m. „Imaginile”, am evaluat optarea lor pentru un anumit tip de comportament.

Datele experimentale obținute au fost descrise detaliat în volumul „Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях на разных этапах развития” [88] și relevă faptul că *acomodarea* rămâne strategia preferată și la această etapă de dezvoltare (50,1% de alegeri), fiind precedată de *confruntare* (24,94% de alegeri). De asemenea, a fost demonstrată și dependența alegerii de conținutul situației: *acomodarea* este preferată în situațiile care implică adulți: 96,8% alegeri în cazul prezenței unui adult cu un anumit statut, spre exemplu, învățătorul (situația 1) și 53,3% alegeri, unde avem un adult-părinte (situația 2). Evidențiem creșterea nivelului de *confruntare* și în situațiile trei și patru în care elevii interacționează cu cei de o vârstă.

Tabelul 2.11. Valorile medii pentru alegerea tipului de comportament la vârsta micii școlarități (m. „Imaginile”, %)

	Strategii de comportament în situații de conflict					Lipsa răspunsurilor
	Cooperare	Acomodare	Evitare	Confruntare	Compromis	
Situația 1	0	96,8	0	2,1	0	1,1
Situația 2	6,8	53,2	9	26	0	5
Situația 3	22,5	20	15	39	0	3,5
Situația 4	15	30,4	18,2	33,1	1,1	2,2
Total	11,1	50,1	10,5	25	0,27	3

Sursele de specialitate notează că școlarul mic trăiește emoțiile negative mai intens comparativ cu preșcolarul, iar în situații tensionante tinde să-și apere propria poziție, ține la opinia sa și dorește să fie ascultat, să fie perceput ca prieten [6, p. 19]. În afară de aceasta, observăm în situația a treia scăderea alegerii strategiei de acomodare (20%) și creșterea celei de cooperare (22,5%). Nivelul cel mai scăzut este înregistrat de școlarii mici la alegerea strategiei de compromis (0,27%). Posibil, școlarul mic posedă puține cunoștințe despre această strategie comportamentală și, respectiv, nu are deprinderi de a o utiliza în situațiile tensionate. Putem astfel concluziona că în situații de problemă școlarul mic preferă strategia de acomodare în combinație cu cea de confruntare, mai rar alege cooperarea și foarte rar – compromisul.

La compararea intergrupală diferențe semnificative s-au constatat numai la alegerea strategiilor de cooperare și confruntare în situații de conflict, rezultatele le expunem în Tabelul 2.12.

Tabelul 2.12. Compararea intergrupală a valorilor medii la alegerea strategiei de comportament pentru vârsta școlară mică

Compararea intergrupală a valorilor la alegerea strategiei de comportament	Mann-Whitney U	Z	p
cooperare			
Gr. B1 și Gr. B3	150.00	-2.7	.01
Gr. B2 și Gr. B3	111.00	-2.9	.003
confruntare			
Gr. B1 și Gr. B3	81.0	-3.97	.01
Gr. B2 și Gr. B3	79.5	-3.4	.001

Astfel, la alegerea cooperării grupul B3 atestă scoruri mai înalte (0,9 puncte) comparativ cu grupurile B2 (0,2 puncte) și B1 (0,3 puncte). La alegerea confruntării am obținut aceleași relații: în grupul B3 au fost notate scoruri mai scăzute (0,3 puncte), iar în celelalte două – asemănătoare (gr. B1 – 1,3 puncte; gr. B2 – 1,4 puncte) (Tabelele A10.12 și A10.13). Deci,

predominarea unei anumite strategii comportamentale în situația de conflict în mare măsură se datorează specificului grupului social format (în cazul dat, clasei de elevi), al mediului în care se educă elevii.

În acest context au fost atestate corelații semnificative din punct de vedere statistic, astfel preferința pentru strategia de cooperare reduce frecvența alegerii strategiei de confruntare ($r = -.421$, $p < .001$), la fel, și preferința pentru strategia de acomodare reduce alegerea strategiei de confruntare ($r = -.437$, $p < .001$), iar frecvența alegerii strategiei de evitare diminuează alegerea confruntării ca tip de comportament în situații conflictuale (notând, totuși, o relație mai slabă: $r = -.360$, $p < .002$) (Tabelul A9.6). Iarși observăm că școlarii mici, printre strategiile folosite, nu percep compromisul ca strategie de prevenire a conflictului. Manifestarea agresivității corelează pozitiv cu valorile scalei *ia detaliile fără permisiune* ($r = .412$, $p < .001$) (Tabelul A9.8). Cu alte cuvinte, pe fundalul unei situații de tensiune școlarul mic demonstrează nu numai amabilitate scăzută, ci și agresivitate.

Vârsta micii școlarități dovedește o dezvoltare intensă, neuniformă a poziției sociale a elevului și acest lucru îl observăm și atunci când analizăm datele obținute pe grupuri aparte (Tabelul 2.13).

Tabelul 2.13. Compararea intergrupală a valorilor medii la t. RG la vârsta școlară mică

Compararea intergrupală a valorilor la alegerea strategiei de comportament	Mann-Whitney U	Z	p
tendința spre dominare			
Gr. B1 și Gr. B3	111.50	-3.2	.002
Gr. B2 și Gr. B3	134.0	-1.98	.05
agresivitate			
Gr. B1 și Gr. B3	51.0	-4.46	.001
Gr. B2 și Gr. B3	28.0	-4.69	.001
reacția la frustrare			
Gr. B1 și Gr. B3	121.0	-2.91	.004
Gr. B2 și Gr. B3	75.0	-3.4	.001
tendința spre izolare			
Gr. B1 și Gr. B3	157.0	-2.08	.038

Deci, o tendință mai pronunțată de *dominare* se atestă în gr. B1 care a acumulat 2,6 puncte comparativ cu subiecții din gr. B2, respectiv cu o valoare medie de 2,1 puncte și gr. B3 – cu doar 1,4 puncte. În gr. B3 subiecții tind să manifeste agresivitate mai înaltă comparativ cu subiecții din gr. B1 (6,6 puncte pentru gr. B3 și 3,1 puncte pentru gr. B1) și cu gr. B2 (2,6 puncte). Subiecții din gr. B2 manifestă o *reacție la frustrare* mai ridicată față de celelalte două grupuri:

3,4 puncte acumulate comparativ cu 3,3 puncte (gr. **B1**) și gr. **B3**, care a acumulat numai 1,9 puncte. Și aici observăm că elevii din gr. **B3** mai puțin se frustră în situațiile tensionate comparativ cu primele două, ce dovedește o capacitate de adaptare socială mai bună (Tabelele A10.3, A10.4, A10.5).

Compararea intergrupală a valorilor medii obținute demonstrează diferențe semnificative la *tendința spre izolare*: între grupurile **B1** și **B2** ($U=264$, pragul de semnificație fiind .038), unde scorurile pentru grupul **B1** (2,8 puncte) sunt mai ridicate ca în grupul **B2** (1,7 puncte); între grupurile **B1** și **B3** ($U=157$, $p=.038$, unde subiecții din gr. **B1**, iarăși, au luat mai multe puncte față de subiecții din gr. **B3** (1,7 puncte), fapt ce indică la dependența acestei tendințe de specificul grupului (Tabelul A10.5, Tabelul A10.4).

La această variabilă s-au notat date ce atestă la fete un nivel mai înalt de *izolare* comparativ cu băieții (2,6 de puncte pentru fete și doar 1,7 puncte pentru băieți), inclusiv și diferențe de statut – $U=40.5$, $p=.003$, unde „stelele” înscriu 1,5 puncte, iar „izolații” – 3,1 puncte. Posibil, că atât fetele, cât și subiecții cu statut de „izolați” în situațiile tensionante demonstrează lipsa unor abilități de soluționare a problemelor apărute (Tabelul A10.14).

Astfel de manifestări intergrupale neuniforme la aceleași tendințe asociate observăm și în baza diferențelor semnificative obținute la compararea intergrupală la variabila *ia detaliile care nu ajung cu permisiune* ($U=276.5$, $p=.024$) subiecții din gr. **B1** au acumulat 0,2 puncte, iar cei din gr. **B2** – 0,5 puncte. La o altă variabilă *ia detaliile care nu ajung fără permisiune* elevii din gr. **B1** au 0,1 puncte, cei din gr. **B3** – 0,7 puncte, iar în gr. **B2** - 0 puncte ($U=109.5$, $p=.001$) sau între grupurile **B2** și **B3** au fost înregistrate diferențe semnificative la *tendința de a se certa în activitățile comune* ($U=145.5$, $p=.02$; gr. **B2** – 0,04 puncte și gr. **B3** – 0,3 puncte) (Tabelele A10.9; A10.10; A10.11).

În așa mod, urmărim că elevii claselor a doua se comportă foarte diferit în situațiile tensionante, dar cu certitudine, comportamentul lor înregistrează diferențe de grup. Aceste constatări încurajează cadrele didactice în exersarea unui comportament constructiv în baza implicării copiilor în situații mai dificile simulate, prin aplicarea programelor de inoculare direcționate spre diminuarea agresivității și alegerea acțiunilor constructive de către copii.

În baza rezultatelor, vizând indicatorii testați ai componentei intenționale, menționăm:

- școlarii mici, ca și preșcolarii, demonstrează tendința de a comunica în grup cu cei de o vârstă;
- intenția de a alege un tip de comportament în situație de conflict denotă preferința de acomodare îmbinată cu confruntarea;

- atestarea legăturii dintre *tendința de a comunica în grup cu cei de o vârstă și atitudinile pozitive față de învățător și colegi și scăderea tendinței de izolare;*
- comparativ cu preșcolarul, în situațiile de conflict școlarul mic nu alege *de facto* compromisul ca strategie de comportament.

Componenta comportamentală a competenței sociale, la rândul ei a fost examinată prin intermediul indicatorilor propuși: *manifestarea inițiativei, manifestarea amabilității, manifestarea compasiunii, oferirea ajutorului, corelarea acțiunilor și intereselor proprii cu ale altor copii, respectarea regulilor de grup.* Metodele de investigare a acestor indicatori practic sunt similare celor pentru vârsta preșcolară la testul ZPH și cu o mică modificare a conținuturilor la metoda observării (Anexa A 2.1).

Investigarea indicatorilor specificați în cadrul interacțiunii de grup a arătat că la vârsta școlară mică 63% dintre elevi *manifestă inițiativă; se consultă cu colegul* – 49,5% de elevi și aproximativ 49% dintre elevi *își ajută colegul* la realizarea sarcinii (alegerea sau plasarea piesei). Date mai modeste au fost obținute la indicatorul *își cer permisiunea* pentru a lua detaliile necesare – 22,5% din subiecți; *ajută cealaltă pereche* – 25% din numărul total de subiecți. Totodată, s-au înregistrat și date la unii indicatori comportamentali ineficienți în cadrul relațiilor: 17,8% din subiecți *își atribuiau mai multe detalii*, 15% dintre subiecți au manifestat *tendința de a se certa*, 41,3% dintre subiecți *lucrau independent*, 72,8% dintre subiecți *luau detaliile fără permisiune* (Tabelul 2.14).

Tabelul 2.14. Scoruri obținute la aplicarea t. ZPH pentru școlarii mici, %

Testul ZPH		Manifestă inițiativă (propune idei)	Se consultă cu colegul	Cer permisiune pentru a lua detaliile necesare	Ajută colegul	Ajută cealaltă pereche	Își asumă mai multe elemente	Lucrează independent	Intrau în conflict	Ia detaliile fără vot
Grupul B1	Da	48,39	61,3	19,4	61,3	22,58	16,3	35,5	9,7	12,9
	Nu	51,61	38,7	80,6	38,7	77,42	83,7	64,5	90,3	87,1
Grupul B2	Da	72,0	56,0	48,0	60,0	28,0	12,0	32,0	4,0	0
	Nu	28,0	44,0	52,0	40,0	72,0	88,0	68,0	96,0	100
Grupul B3	Da	68,75	31,3	0	25	25	25	56,3	31,3	68,7
	Nu	31,25	68,7	100	75,0	75,0	75,0	43,7	68,7	31,3
Total	Da	63,0	49,55	22,47	48,8	25,2	17,77	41,26	15,0	27,22
	Nu	37,0	50,45	77,53	51,2	74,8	82,23	58,74	85,0	72,78

Examinând rezultatele obținute pe grupuri (Tabelul 2.14), observăm că mai cu seamă în grupul B3 datele demonstrează frecvența indicatorilor comportamentali mai puțin constructivi,

ceea ce ne face să credem că în acest grup elevilor le reușește mai puțin construirea unor relații de grup eficiente și necesită un efort educațional mai direcționat.

Datele statistice atestă corelații semnificative între scorurile variabilelor *consultarea cu colegul* și tendința de *a lucra independent* la un coeficient de corelație negativ ($r=-.444$, $p<.001$) și cu tendința de *a lua detaliile fără permisiune* (aceasta fiind o relație slabă: $r=-.337$, $p<.004$). Scorurile înregistrate la variabila *își asumă mai multe elemente* corelează pozitiv cu scorurile pentru variabila *lucrează independent* ($r=.484$, $p<.001$) (Tabelul A9.8). Deci, atunci când elevilor li se solicită realizarea unei sarcini comune, observăm că cei care percep lucrul în comun ca o competiție – tind să se izoleze, să-și asume mai multe detalii. Aceasta ar solicita din partea adulților înaintarea sarcinilor cu accent nu pe competiție, ci colaborare, pentru că aceasta ar favoriza manifestarea anume a celor calități ce vor duce la o reușită, atunci când intenționează să dezvolte competența socială.

Referitor la indicatorul *a-și cere voie pentru a lua detaliile necesare* menționăm opinia lui V. Robu: „persoanele care obțin scoruri ridicate sau foarte ridicate la acest indicator sunt, de regulă, cooperante, cordiale în relațiile cu ceilalți, amabile, altruiste și empaticе față de colegi, prieteni și familie” [61, p. 93]. În cazul cercetării de față aproximativ, 23% dintre elevi au înregistrat scoruri înalte la indicatorul dat. Alte 27% dintre elevi denotă lipsa de politețe, ceea ce nu înseamnă că acești copii nu au auzit sau nu cunosc cuvinte de politețe, ci mai puțin tind să „coopereze eficient în rezolvarea sarcinilor sociale” [61, p. 93].

Din punct de vedere statistic s-au înregistrat diferențe în raport cu factorul de statut la descriptorii ce denotă *tendința de a lucra independent* ($U=60$, $p=.02$), unde subiecții cu statut de „stele” au acumulat 0,2 puncte, iar cei cu statut de „izolați” au luat 0,6 puncte. Datele indică că într-o activitate comună „izolații” nu dețin abilități de relaționare constructivă, ci rămân pe poziția de a se separa. Observările au arătat că unii copii intrau în posesia detaliilor și nu știau ce să facă cu ele, le roteau, le priveau fără a încerca să le asambleze. Au fost și subiecți care pur și simplu urmăreau acțiunile colegilor. S-au fixat cazuri când însuși elevii nu le-au permis celor cu statut de „izolați” să ia detaliile de pe masă. Astfel, dacă un motiv al izolării copiilor ar viza lipsa unor cunoștințe și abilități necesare pentru soluționarea sarcinilor, altul rezidă în faptul că în grupul de copii s-a format deja o percepere stereotip a celor „izolați”, care sunt tratați potrivit statutului lor social cu comentarii de felul: „Tu nu știi cum”, „Ilona nu știe nimic”, „Lia tot timpul e bolnavă, vine rar și învață rău”, „Nichita la noi îi bolnav la cap, nu știe nimic” etc. Evident, acest fapt semnalează necesitatea implicărilor din partea învățătorului.

Analiza datelor obținute la indicatorii componente comportamentale au relevat două forme de manifestare a *inițiativei: din propria dorință* (57% din subiecți) și atunci când subiecții așteaptă ca *inițiativa să vină din partea celorlalți* (73% din subiecți) (Tabelul 2.15).

Tabelul 2.15. Valorile medii a indicatorului *manifestarea inițiativei* la vârsta micii școlarități, %, (metoda observării)

Stabilirea relațiilor de prietenie	Grupul B1	Grupul B2	Grupul B3	Total
Din propria inițiativă				
0 puncte	0	4,0	0	1,33
1 punct	35,4	32,0	50,0	39,16
2 puncte	58,1	64,0	50,0	57,4
3 puncte	6,5	0	0	2,15
La inițiativa celuilalt				
0 puncte	3	0	0	1,08
1 punct	26	12	31,25	23
2 puncte	71	80	68,75	73,24
3 puncte	0	8,0	0	2,7

Datele statistice atestă diferențe de grup la variabila *tendința de a acționa la inițiativa celuilalt*, dovedind o frecvență mai înaltă pentru grupul B2 comparativ cu celelalte două grupuri (pentru gr. B1, cu media de 1,67, puncte și gr. B2 cu media de 1,96 puncte, unde $U=298$, $p=.05$) (Tabelul A10.6).

Examinarea datelor a evidențiat o frecvență înaltă a altui indicator al componente comportamentale - *respectarea regulilor de grup* (81% dintre subiecți notați cu două puncte din trei). Reieșind din datele statistice obținute la *respectarea regulilor*, s-a constatat că fetele au acumulat puncte mai multe ca băieții (pentru fete 2,8 puncte, pentru băieți 1,8 puncte), tot fetele dețin un control mai înalt al 1) *comportamentului în afara lecțiilor* (fetele – 1,8 puncte, băieți – 1,4 puncte ($U=410$, $p=.003$)), 2) al *emoțiilor* (fetele – 1,8 puncte, băieții – 1,5 puncte ($U=444$, $p=.005$)), 3) la *manifestarea toleranței față de colegi* (fetele – 1,8 puncte, băieții – 1,5 puncte ($U=463.5$, $p=.013$)) (Tabelul A10.17).

Întocmai s-au depistat și alte diferențe semnificative, ce dovedesc dezvoltarea intensă a diverse relații în interiorul grupurilor, între genuri, între statuturile sociale, manifestarea cărora demonstrează dezvoltarea indicatorilor comportamentali ai competenței sociale la vârsta investigată. Vom evidenția doar unele dintre ele, considerând că particularitățile menționate vor putea servi drept subiecte de studii pentru alte cercetări. Astfel, *colaborarea în cadrul orelor* s-a dovedit a fi diferită, prezentând o manifestare mai intensă în gr. B3 (comparativ cu gr. B2 (2,1 puncte) și gr. B1 (1,8 puncte)), fapt ce specifică efortul depus de adult, modalitățile de desfășurare a orelor ($U=173$, $p=.05$). Același grup B3 a dovedit în timpul lecțiilor un *control mai*

înalt al comportamentului în interacțiunea cu semenii (2,3 puncte) față de gr. **B1** (1,8 puncte), (U=170, p=.003) (Tabelele A10.18, A10.19).

Comparativ cu etapa precedentă, la vârsta micii școlarități pe lângă indicatorii propuși au fost cercetați și alții, cum ar fi capacitatea de a *asculta interlocutorul în procesul comunicării* (aplicat de specialiști drept criteriu în evaluarea comportamentului [85]). Am obținut corelări pozitive relevante din punct de vedere statistic între mai multe variabile la acesta, ceea ce poate fi observat în Tabelul 2.16.

Tabelul 2.16. Corelația între scorurile obținute la capacitatea de a *asculta interlocutorul* și alte variabile în cadrul observării la vârsta școlară mică

Variabile	Capacitatea de a asculta interlocutorul în procesul comunicării
Exprimarea empatiei	r=.674, p<.001
Manifestarea inițiativei	r=.523, p<.001
Acționează la îndemnul celuilalt	r=.375, p<.001
Soluționarea pașnică a conflictelor	r=.435, p<.001
Manifestarea compasiunii	r=.404, p<.001
Corelarea intereselor proprii cu ale altora	r=.406, p<.001

Deci, manifestarea frecventă a capacității de a *asculta interlocutorul* favorizează mai multe comportamente pozitive, care în contextul dezvoltării competenței sociale devin destul de importante (Tabelul A9.4).

După cum am constatat și în cazul vârstei preșcolare, empatia se manifestă sub forme diferite. În cadrul observării interacțiunii dintre subiecți am obținut date cu referire la *manifestarea compasiunii* față de colegi și *corelarea intereselor proprii cu ale altora*, frecvența cărora a fost apreciată maximum cu trei puncte. Datele experimentale prezentate în Figura 2.11 demonstrează valori mai ridicate, pentru toate grupurile, la ambele forme apreciate cu cel mult două puncte, însă cu precădere la *manifestarea corelării intereselor proprii cu ale altora* (72% din elevi), fapt ce constată că elevii claselor a II-a comportă această caracteristică mai frecvent ca compasiunea (62% din elevi).

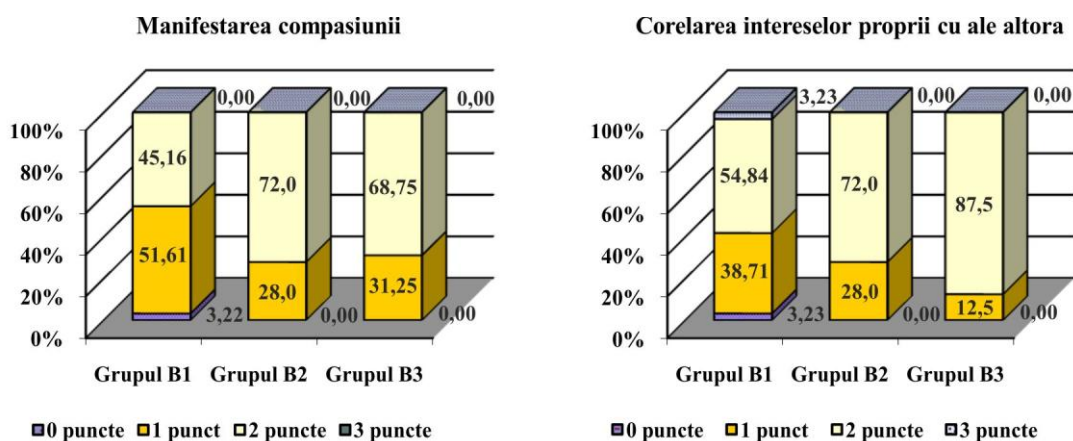


Fig. 2.11. Manifestarea compasiunii și corelarea intereselor proprii cu ale altora în procesul observării, vârsta școlară mică, %

În contextul expus, observăm că în grupul **B1** rezultatele sunt mai scăzute față de grupurile **B2** și **B3**. Astfel, dacă comparăm valorile cele mai înalte, apreciate cu două puncte, constatăm că în grupul **B1** numai 45% din subiecți manifestă compasiune, în comparație cu 72% din subiecți din grupul **B2** și 69% din subiecți din grupul **B3**. În ce privește corelarea intereselor proprii cu ale altora, la fel, în grupul **B1** datele sunt mai scăzute: 55% din subiecți o dovedesc față de 72% de subiecți din grupul **B2** și 88% de subiecți din grupul **B3**, adică putem înțelege că în grupul experimental **B1** la *manifestarea compasiunii* elevii necesită careva activități de dezvoltare a particularității date.

Acest fapt se confirmă statistic prin atestarea diferențelor semnificative a valorilor medii între grupurile **B1** (0,32 puncte) și **B2** (0 puncte) pentru $U=280$, $p=.04$ (Tabelul A10.6). Constatările de mai sus scot în evidență impactul mediului educațional asupra dezvoltării componentei afective a competenței sociale. În elaborarea programelor educaționale respective acest fapt pretinde atenționarea cadrelor didactice.

În experimentul de constatare s-a atestat corelare pozitivă între variabilele *manifestarea empatiei* și *soluționarea pașnică a conflictelor* ($r=.555$, $p<.001$), ceea ce indică la faptul că în cadrul interacțiunii creșterea empatiei intensifică și dorința de a diminua starea de conflict (Tabelul A9.3).

Analizând manifestarea diferitor comportamente în procesul de interacțiune a școlărilor mici, au fost menționate un șir de caracteristici ce stau la baza inițierii relațiilor în grup. Răspunsurile elevilor la metoda sociometrică au evidențiat cele din ele pe care elevii le enumeră la subiecții cu statut de „stele”, divizându-le în câteva grupuri: caracteristici ce țin de aspectul fizic sau împrejurări externe („frumoasă”, „curată”, „îi blond la păr”, „e vecinul meu de

bancă”); calități personale, de caracter: „deșteaptă”, „interesantă”, „cea mai bună”, „prietenoasă”, „el e vesel”, „excelentă”, „e bună”, „amuzant și deștept”, „bun la inimă”, „sinceră, adevărată”, „poți avea încredere în ea”, „nu-i așa de zgârcit”, „nu mă minciunește niciodată”, „se împarte cu mine când cumpără ceva”, „mă susține, mă place; când vrea să mă certe cineva, el mă apără, merg la el acasă, ne jucăm, ne așteptăm unul pe altul”; capacități intelectuale și artistice: „desenează frumos”, „mă ajută la tema pe acasă”, „învață bine”; preferințe/activități comune: „suntem ambii rapizi”, „îi place un joc, care îmi place și mie”, „prefer același joc – ne jucăm de-a ascunselea” etc.

Copiii au nominalizat și caracteristici negative ale colegilor, care le trezesc repulsie: „mă împinge”, „se joacă la lecție”, „e rău, mușcă, bate, poreclește”, „nu-i prietenă bună cu mine”, „nu poate nimic”, „nu înțelege româna”, „învață rău”, „e bolnav”, „bate”, „bolnav la cap”, „nu înțelege”, „poate fi gălăgios”, „lovește” etc.

Observăm că deja la nivelul claselor a doua preferințele elevilor vizează calități personale, capacități intelectuale, diverse similitudini în ceea ce este și ce poate colegul, fapt care asigură stabilitatea relațiilor.

Aplicarea sociometriei (după E. Пањко și M. Кашляк) ne-a permis să concretizăm ce culori preferă elevii pentru sine și pentru colegi, procedeu ce denotă semnificația emoțională concretă pe care o poartă culorile. Analiza datelor obținute pe această cale atestă că școlarii mici preferă în raport cu sine culoarea roșie – 32,06% de alegeri, după cum se poate observa în Figura 2.12. În opinia autorilor probei, această culoare denotă starea de bine a subiecților [127, p. 184]. Totodată, alți cercetători în domeniu [126, 127, 170] menționează că culoarea roșie mai poate indica și tendința subiecților de a fi în centrul atenției, de a domina situația.

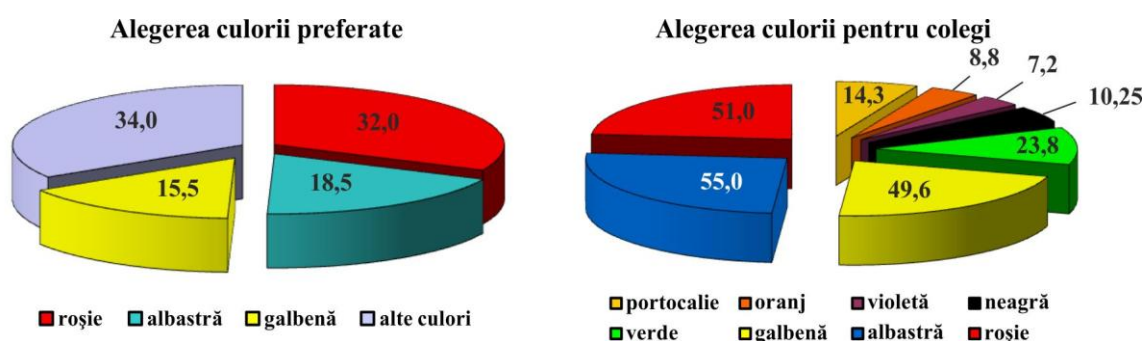


Fig. 2.12. Scorurile obținute de către școlarii mici la alegerea culorii preferate pentru sine și pentru colegi, % (metoda sociometrică)

Pe locul doi în topul preferințelor școlarii mici s-a situat culoarea albastră – 18,5% de alegeri, care indică tendința de cunoaștere, sporirea curiozității, a interesului față de tot ce e nou. Culorile acestea sunt urmate de culoarea galbenă (cu 15,5% de alegeri), care, în viziunea

autorilor, indică manifestarea uimirii, confirmând aceiași creștere a nivelului curiozității [127; 170]. În interpretarea lui M. Luscher, culoarea galbenă semnifică tendința spre nou, optimism, bucurie, eliberare, ceea ce de fapt susține veriga logică a primelor două alegeri. În final, am putea rezuma că școlarii mici manifestă tendința de a se poziționa în centrul atenției, fiind axați mai mult pe propria persoană, în timp ce sporirea curiozității, a tendinței de cunoaștere îi predispun spre comunicare, deschidere spre ceilalți [49].

Dacă evaluăm rezultatele alegerii culorilor pentru colegi, observăm prioritatea alegerii acelorași culori, însă în ordine diferită. În prim-plan se situează culoarea albastră (55,1% dintre subiecți), urmată de cea roșie și galbenă (Figura 2.12). Interpretarea semnificației culorilor alese permite să remarcăm că subiecții preferă colegi interesanți, comunicabili.

În timpul realizării acestei probe subiecții au fost rugați să explice selectarea culorii preferate. Alegerea realizată în raport cu sine a fost de multe ori explicată prin diverse asociații, precum culoarea sângelui, apei, drapelului țării sau a unor haine pe care le poartă: „*Este sânge*”, „*este parte din drapel*”, „*buburuză*”, „*trandafir*”, „*îmi place, am maiouri roșii*” etc. Totuși, o mare parte dintre subiecți nu au prezentat nici o explicație pentru alegerea unei anumite culori. Referitor la alegerea culorii pentru colegi subiecții au luat în considerare mai multe momente: fie că este culoarea preferată a colegilor („*E preferata ei*”), fie că se asociază cu ochii, cu hainele pe care le poartă sau cu anumite lucruri personale („*Are ochi albaștri.*”; „*Îi place.*”; „*Are haine de culoare roșie, o văd mereu în roșu.*”, „*Pentru că e cam bătauș. Îi plac pistoalele roșii.*”, „*Seamănă cu sânge.*”).

Astfel, putem menționa că semnificația culorilor alese de către școlarii mici în identificarea anumitor caracteristici personale confirmă cele descrise în literatura de specialitate, și anume, în viziunea autorilor E. Панько și M. Кашляк, culoarea albastră sugerează setea de cunoaștere, creșterea interesului față de nou, fapt întâlnit în preferințele subiecților față de colegi („*interesanți, deștepți*” etc.); alegerea frecventă a culorii roșii semnalează relații tensionante în grup, confruntări frecvente, dorința de a fi în centrul atenției, ce iarăși s-a constatat la vârsta dată, în special, la alegerea tipului de comportament în situații de conflict (proba „*Imaginile*”); culoarea galbenă, preferată și ea de elevii mici, indică creșterea tendinței spre colaborare, comunicativitate și această constatare, de asemenea, s-a regăsit în rezultatele descrise anterior care susțin ideea că copiii au nevoie să comunice, tind să-și extindă cercul de comunicare [127, p. 180].

De menționat, că în cadrul m. observării am obținut, din punct de vedere statistic, corelări pozitive dintre componentele competenței sociale, și anume, între cea intențională și cea comportamentală la mai mulți parametri, ceea ce poate fi observat în Tabelul 2.17.

Tabelul 2.17. Corelația dintre rezultatele obținute la *tendința de a comunica cu colegii în afara orelor* și alte variabile în cadrul observării la vârsta micii școlarități

Variabile	Tendința de a comunica cu colegii în afara orelor
Capacitatea de a asculta interlocutorul	$r=.563, p<.001$
Manifestarea empatiei	$r=.407, p<.001$
Manifestarea inițiativei	$r=.512, p<.001$
Soluționarea pașnică a conflictelor	$r=.488, p<.001$
Corelarea intereselor proprii cu ale altora	$r=.352, p<.002$

Constatările date ne permit să afirmăm că dorința de a comunica cu colegii în afara orelor se manifestă în comportamentul lui față de aceștea: școlarul mic este curios să afle ceva nou, este interesat de colegul său, or teme la care discută în afara orelor îi trezește mai mult interes și el manifestă mai multă atenție interlocutorului său, fapt care conduce și la sporirea inițiativei. În aceste momente el trăiește emoții plăcute în comunicare cu cel de o vârstă, teme de discuție generând multă afecțiune pozitivă. Astfel crește și devine mai profund atașamentul față de cel de o vârstă.

În concluzie, examinarea componentei comportamentale a competenței sociale la vârsta micii școlarități denotă următoarele:

- mai mult de jumătate din școlarii mici, comparativ cu preșcolarii, manifestă inițiativă frecvent;
- marea majoritate dintre școlarii mici respectă regulile de grup, numărul lor crescând considerabil față de vârsta precedentă;
- marea majoritate a școlarii mici corelează acțiunile sale cu ale colegului său în cadrul interacțiunii față de preșcolar;
- în comparație cu vârsta precedentă, mai mult de jumătate din școlarii mici manifestă compasiune în relație cu cel de o vârstă;
- spre deosebire de preșcolari, a patra parte dintre școlarii mici manifestă amabilitate;
- ținem să menționăm că, inițiativa în situații tensionante se manifestă mai frecvent ca reacție la inițiativa altor persoane;
- tendința de a ține cont de interesele celorlalți sporește odată cu creșterea controlului asupra comportamentului și asupra emoțiilor, atât la ore, cât și în afara lor, odată cu creșterea capacității de a asculta interlocutorul;

- colaborarea în timpul lecțiilor și în afara lor se manifestă diferit în dependență de ambianța socială.

Constatăm că indicatorii analizați denotă o creștere, comparativ cu etapa precedentă, care se manifestă diferit: frecvent se exprimă respectarea regulilor, corelarea intereselor proprii cu ale altor persoane; deseori școlarii mici manifestă inițiativă, compasiune; mai rar oferă ajutor și mai puțin – amabilitate;

Constatările formulate pe parcursul analizei datelor obținute ne permit să le integrăm într-un **PORTRET PSIHOSOCIAL AL MICULUI ȘCOLAR** din perspectiva competenței sociale.

Elevul din clasele primare demonstrează înțelegerea emoțiilor pe care le trăiește partenerul său într-o situație tensionată. Astfel, el descrie mai minuțios acele cazuri care evocă situații similare și în care a resimțit emoții negative, ori în care sunt implicați frați/surori, persoane foarte aproape. El este capabil să manifeste reactivitate plină de compasiune față de durerea altora, fapt atestat în special la fete.

Școlarul mic manifestă o tendință sporită de a comunica în grupuri de covârșnici, ceea ce favorizează lărgirea cercului de prieteni. Aceasta îi satisface, pe de o parte, nevoia de respect din partea lor, de apreciere, susținere, pe de altă parte, el își îmbogățește experiența de relaționare, imitând unele comportamente. Băieții, spre exemplu, își doresc să comunice în grup mai mult decât fetele, iar fetele tind să domine procesul de comunicare. Elevii cu statut de „izolați” dezvoltă mai mult dorința de a comunica față de elevii cu statut de „stele”, totodată, ei manifestă agresivitate și tendința spre dominare.

În situațiile de interacțiune elevul mic își pune frecvent acțiunile sale în corelație cu dorințele și nevoile colegilor. Deseori, în procesul de interacțiune, demonstrează că ascultă interlocutorul, dar este mai mult o aparență. Iar dacă el și ascultă ce dorește colegul lui, nu neapărat îl și înțelege, analizează nevoile sau cum poate mai bine să-l ajute. La fel la această vârstă sporește inițiativa, pe care școlarul mic o manifestă deseori în clasă, demonstrând activismul elevului la lecții. Acest activism însă poartă preponderent un caracter formal, exteriorizat. Pentru elev este important nu atât ceea ce spune, propune sau răspunde, ci faptul că se află în centrul atenției. Forma aceasta de manifestare a activismului la etapa dată îi permite școlarului mic să inițieze mai ușor relații, dar nu și să le mențină, să le aprofundeze. Micul școlar inițiază relații de prietenie axate pe apariția interesului față de activitățile comune, dar pentru aceasta depune eforturi mai puține, așteptând inițiativa celorlalți.

Nevoia de afiliere scoate în evidență preferințele elevului raportate la celălalt, în special caracteristicile pozitive ale colegilor săi, cum ar fi: săritor la nevoie, darnic, deștept, învață bine,

ascultător, interesant, încrezător, comunicabil. Persoanele preferate sunt descrise mai amănunțit, înzestrate cu mai multe calități, pe când cele mai puțin simpatizate – în doar câteva cuvinte.

În situațiile de conflict cu cei de o vârstă școlarul mic tinde spre cooperare, propriile interese însă prevalează. Deși școlarul mic își dorește prieteni, îi este interesant să discute cu ei neformal, să afle mai multe despre interesele și preferințele lor, el totuși rămâne centrat pe interesele proprii. Tipul de comportament depinde mult de situația concretă în desfășurare și componența grupului: prezența adulților, omogenitatea grupului. Astfel, dintre strategiile deja cunoscute școlarul mic exclude compromisul, evită ciocnirile cu celălalt, în prim-plan plasând *acomodarea*, amplificată în prezența adulților. Atât fetele, cât și băieții la vârsta micii școlarități atestă aproape același nivel în alegerea acestei strategii. Acomodarea ca strategie este aleasă și în procesul de relaționare cu colegii, însă cu o frecvență mai scăzută. Pe locul doi se situează *confruntarea*, care devine importantă la această vârstă. În relațiile cu cei de o seamă se face tot mai pronunțată tendința de dominare, comparativ cu vârsta precedentă, gradul de agresivitate fiind mai ridicat. Școlarul mic denotă un nivel scăzut al manifestării amabilității și serviabilității în relațiile cu colegii în activitățile comune, devine mai brutal, nerăbdător; însă aceste manifestări comportamentale diferă de la un grup la altul. În acest context se regăsesc și eforturile educaționale. Pe al treilea loc se situează *cooperarea*, pe care o preferă în situațiile în care sunt implicați cei de o vârstă, fapt care denotă la vârsta dată trebuința majoră în a participa la procesul de interacțiune, în extinderea comunicării, tendința spre echilibrarea statutului social.

Toate acestea favorizează apariția și dezvoltarea prieteniei, ultima devenind o verigă în integritatea dezvoltării emoțional-personale în perioada de trecere de la preșcolaritate la cea școlară mică și, în continuare, la cea preadolescentă.

2.4. Studiarea competenței sociale la vârsta preadolescentă

În continuare vom descrie rezultatele obținute la constatarea particularităților psihologice ale dezvoltării competenței sociale la vârsta preadolescentă, axându-ne – evident – pe analiza celor trei componente: **cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală**. Pentru a testa indicatorii deja cunoscuți ai **componentei cognitiv-afective** și anume: *descrierea unei situații de conflict, perceperea adecvată a emoțiilor celuilalt*, am utilizat preponderent, cu unele modificări, metodele descrise deja în paragraful 2.1. (observarea, t. ZPH, proba „Imaginile”, sociometria) și chestionarul la determinarea abilităților de comunicare după Н.П. Фетискин.

Pentru început, a fost examinat unul dintre indicatorii componentei cognitiv-afective – *descrierea diverselor situații pline de tensiune*, în care sunt implicate mai multe personaje. Testarea acestui indicator a constatat că 53,3% dintre subiecți au marcat scoruri medii, reușind să

descrie în amănunte cazurile prezentate, adică să identifice problema în situații concrete, iar 40% dintre subiecți au demonstrat că înțeleg situația de problemă mai superficial. A fost înscris și un scor de 6,7% respondenți care nu au oferit nici un răspuns, ignorând sarcina dată (Figura 2.13).

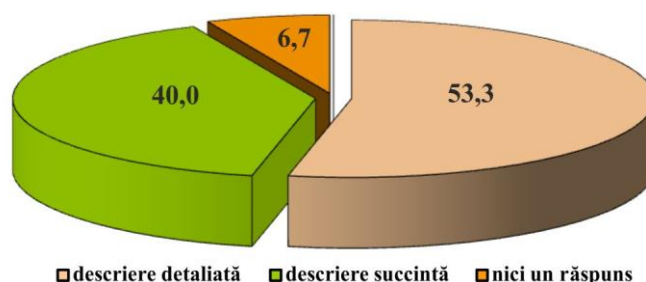


Fig. 2.13. Distribuția datelor la capacitatea preadolescenților de a descrie situația de conflict

Aducem în continuare câteva răspunsuri ale elevilor: „Copilul atrage mai multă atenție serialului decât somnului. Adultul simte grijă, responsabilitate, dorește binele pentru copil, copilul simte enervanță, stă pe ace ca adultul să-i dea pace: „Acuși mă duc la culcare, încă puțin”, „Copilul are dorința să privească un serial dar din păcate e vremea culcării și trebuie să plece la culcare. Nu și-a îndeplinit trebuințele casnice și părinții îl pedepsesc. Simte mânie, tristețe, neascultare”, „Mami, te rog e serialul meu preferat”, „Se consideră mare și consideră că poate face ceea ce vrea. S-a certat cu mama și n-o ascultă. Ură, supărată, necinstit”, „Mama nu înțelege ce simte și ce dorește copilul care simte tristețe. Serialul este foarte interesant! nu vreau!”, „Mama gândește despre cum să-l convingă pe băiat să stea cu cei mici. Comunică între ei: – De ce eu totdeauna trebuie să stau cu cei mici?” etc. Din răspunsurile subiecților ce au descris mai deplin imaginea propusă, semnalăm că preadolescentul nu preferă să dea multe detalii într-un subiect care nu prezintă interes. Spre exemplu, un băiat, ascultând sarcina, a privit imaginea și a exclamat bucuros: „Foarte bine, tocmai am trecut prin asta!”. Dar o bună parte nu au dorit să descrie întreaga imagine, răspunzând doar la una din întrebări sau ignorând sarcina: „Eu nu am trăit așa ceva”.

Evident, înțelegerea unei situații de conflict, a problemei, motivelor ei, modelează calitativ relațiile interpersonale. În afară de aceasta, nu mai puțin importantă este *perceperea stării emoționale a persoanelor aflate într-o situație de conflict* – următorul indicator al componentei cognitiv-afective. În cadrul investigației s-au atestat scoruri ridicate la perceperea emoțiilor negative pe care le trăiesc personajele din imaginile examinate – 94,3% dintre subiecți, pe când 2,57% dintre subiecți le-au identificat ca pozitive. 2,7% dintre subiecți nu au indicat nici un răspuns. Expunem în continuare câteva exemple dintre enunțurile cu conotație negativă ale

respondenților: „*Ură, pentru că mama sa nu-i permite să vizioneze acest serial. De ce eu trebuie să mă culc, stau cât vreau. Aș simți obijduire*”; „*Mama se simte groaznic că fetița nu o ascultă, se simte neînțeleasă, enervată*”; „*băiatul – emoțiile lui sunt triste, de nevinovăție și obijduință. Eu aș simți dezamăgire fiindcă, mi-am planificat întâlnire de mai demult și îmi va fi foarte obijduitor, dacă prietenii mei se vor distra fără mine, mă voi simți trădată*”; „*Eu acum am posibilitatea să am grijă de cei mai mici, pe urmă ei vor crește și eu nu o voi mai avea*” etc. Din răspunsurile oferite observăm că subiecții nu numai au denumit starea emoțională a personajelor, dar și au încercat să explice, să argumenteze, să dea aprecieri stărilor numite.

Analizând datele obținute la indicatorul *perceperea stării emoționale a persoanelor aflate într-o situație de conflict*, ne-a interesat dependența acestuia de conținutul situațiilor, astfel, fiind depistate mici diferențe, inclusiv și de grup. Cu toate că din punct de vedere statistic nu au fost confirmate, rezultatele denotă totuși unele tendințe care pot fi urmărite în Tabelul 2.18.

Tabelul 2.18. Perceperea emoțiilor personajelor aflate în situații de conflict de către preadolescenți în raport cu situația concretă, % (m. „Imaginile”)

Lotul C	Situația 1 (televizorul)		Situația 2 (frații mai mici)		Situația 3 (grupul)		Situația 4 (agenda)	
	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative
Gr. C1	7,4	89	7,4	88,88	0	100	0	100
Gr. C2	0	93	0	100	3,57	89,285	0	100
Gr. C3	4,3	95,65	0	91,3	4,3	96	4,3	91,3
Total	3,9	92,3	2,5	93,4	2,6	95	1,43	97,1
0 răspuns	3,8		4,1		2,4		1,47	

Examinând datele din tabel, constatăm că, în general, în toate situațiile tensionate, subiecții numesc emoțiile negative pe care le trăiesc personajele, cu mici diferențe înregistrate pe grupuri. Astfel, în situația nr. 2 (93,4% răspunsuri) și situația nr. 3 (95% răspunsuri) rezultatele sunt aproximativ aceleași, pe când în situația nr. 4 (97% răspunsuri) datele au urcat nesemnificativ. Caracteristică ultimelor situații este prezența adulților, ce și generează probabil sporirea tensiunii, a trăirilor negative, care sunt confirmate și de răspunsurile înscrise de subiecți: „*Mama nu înțelege ce simte și ce dorește copilul. Mama se simte neascultată, tristă, fetița/băiețelul – este mirat de decizia mamei, trist, enervat. Mama se enervează, nu înțelege de ce nu o ascultă fiica și crede că fetei sale îi tot una de ea*”; „*Băiatul se simte puțin umilit, iar mama își face obligațiunea de părinte*”, „*copilul simte tristețe, deoarece el a vrut să plece cu prietenii să se plimbe, dar nu s-a primit, deoarece trebuie să o ajute pe mama*”.

S-a înregistrat, după cum observăm în tabel, un număr mic de persoane care au numit și emoții pozitive pe care le trăiesc personajele, și, la fel, câțiva elevi nu au oferit nici un răspuns fără a aduce careva explicații.

Astfel, rezultatele denotă că mai mult de jumătate din numărul de preadolescenți percep adecvat trăirile emoționale ale persoanelor aflate în situație de conflict.

Astfel, examinând indicatorii ce caracterizează componenta cognitiv-afectivă a competenței sociale la vârsta preadolescentă conchidem:

- preadolescenții percep adecvat trăirile persoanelor aflate în situații de conflict;
- marea majoritate din preadolescenți sunt capabili să descrie o situație conflict, înțelegând care este problema;
- examinarea percepției emoțiilor personajelor aflate în situații de conflict a arătat că la vârsta preadolescentă, comparativ cu etapa precedentă, se indică o tendință slab pronunțată spre depistarea unei soluții.

În continuare, vom analiza **componenta intențională** (indicatorii acestei componente sunt: *tendința de a comunica în grup și alegerea unei strategii în situație de conflict*). Deci, dacă ne referim la *tendința de a comunica în grup* menționăm că, în opinia mai multor autori [121; 134; 146; 147; 161; 162 etc.], comunicării i se atribuie un rol de bază în cadrul competenței sociale. Respectiv, indicatorul dat vine să evidențieze rolul acesteia la vârsta dată.

Pentru a determina dorința preadolescentului de a-și extinde cercul de comunicare am aplicat *chestionarul* preluat de la Н.П. Фетискин, В.В. Козлов [172, p. 124-136], prin intermediul căruia, pe lângă determinarea capacității subiectului la autocontrol, adaptivitate în diverse situații de comunicare, am determinat și date la indicatorul menționat. În urma aplicării chestionarului am obținut trei nivele ale capacității date (Figura 2.14.): pentru primul nivel (care include mai puțin de 8 puncte) este caracteristic un model stabil de comunicare, puțină rigiditate; cei ce dețin nivelul II (de la 8 până la 17 puncte), după cum susțin autorii, simt nevoia de a manifesta în dependență de situație orientarea spre partener, tendința spre parteneriat în comunicare; nivelul III (17–25 puncte) se caracterizează prin mobilitate în comunicare, priceperea de a se conforma comportamentului partenerului, capacitatea de a dialoga, capacitatea de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație.

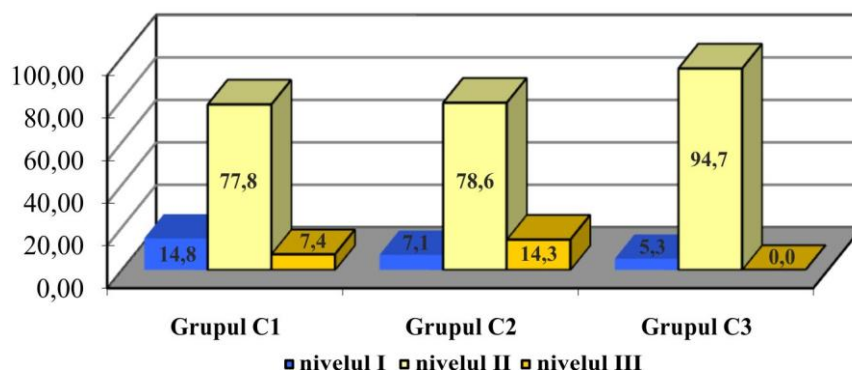


Fig. 2.14. Distribuirea datelor obținute pe grupuri la chestionar, vârsta preadolescentă, % (după H.П. Фетискин, В.В. Козлов)

Observăm în Figura 2.15. că în cele trei grupuri experimentale rezultatele înregistrează valori asemănătoare, cu o mică diferență pentru grupul C3, care nu a notat nici un scor corespunzător nivelului trei.

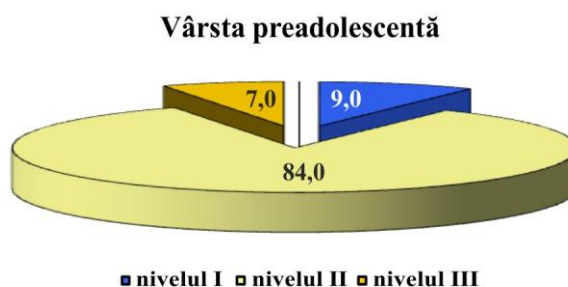


Fig. 2.15. Valorile medii obținute la chestionar, vârsta preadolescentă, %

Astfel, cele mai mari valori corespund nivelului II, ceea ce constituie în mediu 84% dintre subiecți care tind spre parteneriat în comunicare. Date modeste au înregistrat 9% dintre subiecți (nivelul I) care constată puțină rigiditate și se orientează la un model stabil de comunicare și foarte puțini subiecți (7%) au dat dovadă de mobilitate în comunicare, pricepere de a se conforma comportamentului partenerului, capacitate de a dialoga, de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație (nivelul III). În așa mod, sesizăm că abilitățile de comunicare la vârsta preadolescentă tind spre nivelul doi de dezvoltare, adică în comportament elevii reușesc să dețină un nivel mediu al controlului asupra procesului de comunicare, ce le permite să fie mai abili și aceasta îi încurajează în inițierea și menținerea relațiilor cu cei de o vârstă.

Examinarea statistică a tendinței de a comunica cu colegii la m. observării a atestat mai multe corelări pozitive care pot fi urmărite în Tabelul 2.19.

Tabelul 2.19. Corelația dintre rezultatele obținute la *tendința de a comunica cu colegii* și alte variabile în cadrul observării la vârsta preadolescentă

Variabile	Tendința de a comunica cu colegii
Poziția constantă în grupul de semeni	$r=.539, p<.001$
Capacitatea de colaborare cu colegii în activitatea de învățare	$r=.621, p<.001$
Capacitatea de colaborare cu colegii în afara activității de învățare	$r=.693, p<.001$
Capacitatea de a asculta interlocutorul	$r=.461, p<.001$
Manifestarea empatiei față de celălalt	$r=.352, p<.002$

Aceste constatări denotă că comunicarea preadolescentului cu cei de o vârstă intensifică și manifestarea comportamentelor pozitive enumerate, ce-i permit să relaționeze constructiv, și anume: să manifeste empatie față de interlocutor, să asculte ce spune partenerul de comunicare, să dorească să colaboreze cu el în diverse activități, acestea ajutându-l să-și păstreze o poziție socială constantă în grupul de semeni.

În special acest lucru le reușește deținătorilor statutului de „stele”, dovada se regăsește în diferențele statistice care prezintă o medie de 2,4 puncte, comparativ cu preadolescenții cu statut de „izolați”, care atestă un nivel mai redus, de 1,3 puncte ($U=30.5, p=.001$) (Tabelul A12.11).

Următorul indicator al componentei intenționale examinat la vârsta dată a vizat *alegerea strategiei de comportament în situație de conflict*. Am constatat că școlarul mare preferă să aleagă acomodarea în situațiile de conflict – 30,98 % dintre subiecți, după ce urmează confruntarea – 23,28% dintre subiecți. Comparativ cu școlarul mic, gradul de conflictualitate este mai scăzut, cedând loc compromisului – 11,4% dintre subiecți, mai puțin aleg cooperarea – 7,8% dintre subiecți (Figura 2.16).

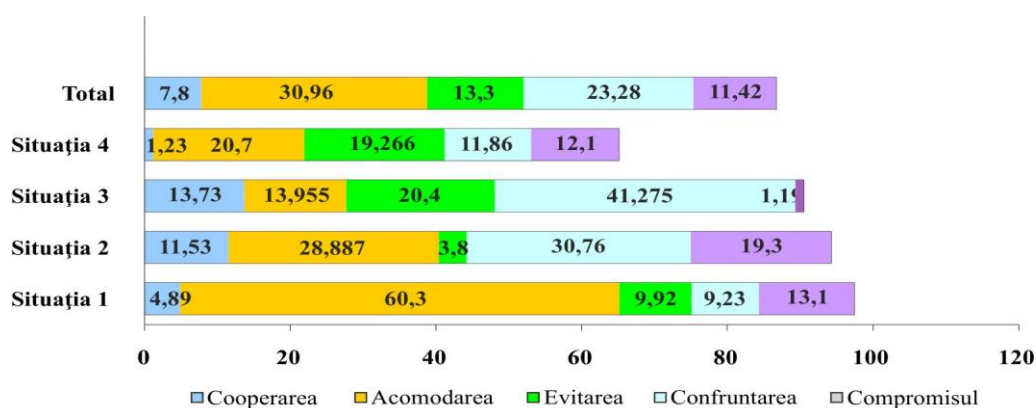


Fig. 2.16. Alegerea strategiei de comportament în dependență de situație la vârsta preadolescentă, % (proba „Imaginile”)

Cercetând comportamentul preadolescentului în dependență de context (Figura 2.16), constatăm creșterea *acomodării* (60,3% răspunsuri) în situațiile unde sunt prezenți adulții (fapt atestat și la vârstele precedente) și anume când părintele îi amintește copilului despre timpul târziu și necesitatea respectării regimului (situația 1). *Confruntarea* apare în cazul interacțiunii cu cei de o vârstă (30,76% răspunsuri, situația 2), după cum putem urmări în exemplele prezentate: „*Bine, atunci eu tot nu vă voi accepta. Nu vreau să vă mai aud, duceți-vă de aici! Nu înțeleg de ce vă comportați așa cu mine! Îmi găsesc eu prieteni mai buni*”; „*De ce voi pe mine nu mă primiți în joaca voastră, din cauza că nu pot juca sau că este altă cauză!?*”; „*De ce nu ne primești, noi tot vrem și avem tot dreptul!*”; „*De ce nu mă acceptați? Cu ce eu sunt mai rea ca voi, ce nu am făcut după placul vostru?*”.

Gradul de confruntare crește și mai mult odată cu implicarea părintelui în planurile personale ale școlarului (41,28% răspunsuri, situația 3), care este rugat să stea cu frații mai mici, din start fiind cunoscut faptul că acesta are fixată o întâlnire cu prietenii. Dacă în primul caz adolescenții consideră că adultul impune respectarea regimului, astfel manifestând grijă de sănătatea lor (situația 1: „*Mama dorește ca el să se sature de somn și să nu obosească la școală*”; „*Ea are grijă de sănătatea lui*”; „*Eu aș pleca la culcare, căci de ar fi mama mea cea din imagine și eu fata din imagine, mama nu ne-ar sfătui niciodată de rău*” etc.), în cazul al doilea subiecții au de făcut o alegere între rugămintea adultului de a avea grijă de frații mai mici și dorința (sau promisiunea) de a merge la plimbare cu cei de o vârstă (situația 2: „*Mamă, vreau să ies cu prietenii, de ce eu mereu, de ce nu vrei să mă înțelegi?*”; „*De ce eu trebuie mereu să stau cu ei, am și eu viață personală, râd toți că nicăieri nu mă pot duce decât să pășesc pragul casei?*”; „*Dar, mamă, vreau și eu să mă joc ca și ceilalți copii*”; „*Nu, mama, eu am stat ieri cu ei, m-am săturat. Dar am avut atâtea planuri, mami, nu poți schimba nimic în planurile tale?*” etc.). După cum am constatat în literatura de specialitate, preadolescentul caută nu atât să devină independent, cât să demonstreze adultului că este independent; cea mai mare supărare i-o provoacă maturii tratându-l ca pe un copil, „fără respect”. Realmente, independența și maturitatea încă nu există, din care cauză comunicarea dintre preadolescent și adult este plină de neînțelegeri și dificultăți [5].

În situația 4, când profesorul cere agenda pentru a înscrie careva observații, se evidențiază creșterea *evitării* unui conflict (19,3% alegeri), atestându-se totodată și lipsa răspunsurilor pe care subiecții nu au dorit să o explice. Din afirmațiile elevilor: „*El le-a răspuns că dacă ei nu vor să se joace cu el, el oricum va pleca, fiindcă nu se va schimba ca cineva să-l accepte*”; „*Bine, dar mai bine stau singur*”; „*Bine, oricum voi nu sunteți cei mai buni, îmi voi găsi alți prieteni și*

mai înțelegători și devotați”; „Bine, atunci mă duc să mă joc cu alți copii”; „Copilul cred că nu ar răspunde nimic, ar fugi și ar izbucni în plâns” etc.

S-a constatat și o creștere ușoară a compromisului (11,42% alegeri): „Bine, astăzi stau eu cu ei, iar mâine tu. Mamă, eu am să stau 2 zile în loc de una, dacă îmi permiți să plec”. „Dna profesoară, promit că mâine voi face tot, vă rog nu scrieți în agendă, mâine vă aduc un eseu și dau răspuns la orice întrebări la lecție, vă rog mult!” etc. În opinia unor specialiști, astfel de strategii ca evitarea și compromisul se deosebesc prin conținutul psihologic, dar ambele sunt orientate spre ocolirea unei interacțiuni conflictuale, deși nu soluționează situația [122].

Analiza alegerii unui tip de comportament în situație de conflict în dependență de factorul de gen și statut sociometric a fost efectuată în cadrul unei alte cercetări, rezultatele fiind expuse în lucrarea „Diferențe gender în comportament în situații de conflict: aspecte genetice” [10, p. 143-153]. În Tabelul 2.20 prezentăm rezultatele obținute.

Tabelul 2.20. Valorile medii la alegerea strategiei de comportament în dependență de situațiile de conflict la vârsta preadolescentă, % (proba „Imaginile”)

	Strategii de alegere a tipului de comportament în situația de conflict					0 alegeri
	cooperare	acomodare	evitare	confruntare	compromis	
Pentru fete						
Situația 1	7,4	66,7	9,4	10,1	6,4	0
Situația 2	12	30	2	39	17	0
Situația 3	8,3	15	32,1	44,6	0	0
Situația 4	2	57	22	9,2	10	0
Pentru băieți						
Situația 1	0	63,4	9,09	5,41	19,03	3,1
Situația 2	10,16	24,45	5,41	14,5	28,57	16,8
Situația 3	19,61	12,53	18,21	35,92	2,38	11,4
Situația 4	0	51,496	13,19	17,96	14,28	3

După cum observăm din Tabelul 2.20, alegerea strategiei de comportament în dependență de conținutul situației la vârsta preadolescentă diferă la fete și băieți. Alegerea unui tip de comportament în situațiile de conflict dovedește la vârsta dată o variabilitate *situațională*: acomodare în prezența adulților (60,35 % de alegeri); *de gen*: în prezența adulților și unii, și alții preferă să se acomodeze situației (62 % fete/ 58% băieți); în cazurile când sunt implicați atât adulți, cât și copii de vârste mai mici (frați/surori) fetele aleg confruntarea (45% alegeri) și evitarea (32% alegeri), iar băieții – confruntarea (36% alegeri) și cooperarea (20% alegeri); dacă în cadrul grupului de semeni apare tensiune fetele denotă tendințe spre confruntare (39/ alegeri) și acomodare (30% alegeri), iar băieții spre – compromis (29% alegeri) și acomodare (25%

alegeri). Cert pentru ambele categorii este faptul că acomodarea rămâne strategia preferată, în special, în prezența profesorului (situația 4).

Cercetările în domeniu confirmă aceste rezultate prin ideile că în situațiile dificile comportamentul fetelor și a băieților la vârsta preadolescentă este diferit, și anume: băieții tind să se realizeze cooperând cu ceilalți, pe când fetele evită greutățile, le dau o altă interpretare [100].

În concluzie la acest subiect al cercetării evidențiem:

➤ Dacă în situațiile conflictuale sunt implicați părinții, atunci atât fetele, cât și băieții la vârsta preadolescentă demonstrează valori ridicate la acomodare, băieții manifestând totodată tendințe de creștere a compromisului.

➤ În situațiile ce implică participanți de gen diferit, fetele denotă tendințe spre confruntare și acomodare, iar băieții – spre compromis și acomodare.

➤ Atunci când în conflict sunt implicați atât adulți, cât și copii de vârste mai mici, fetele aleg confruntarea și evitarea, iar băieții – confruntarea și cooperarea.

➤ În cazul implicării în situație a unor persoane cu un anumit statut social (profesorul), fetele aleg acomodarea și evitarea, băieții – acomodarea și confruntarea, dar evită cu desăvârșire cooperarea.

În cadrul unui studiu comparativ referitor la violența școlară, s-a constatat că fetele preadolescente sunt mai agresive decât băieții, manifestând agresivitate indirectă și agresivitate verbală, totodată, exprimând și un sentiment al vinovăției mai dezvoltat [59, p. 116]. În contextul cercetării de față, la fel, am constatat că fetele preferă confruntarea în relațiile cu cei de o vârstă, mai ales când în cazurile tensionate sunt implicate tot fete. Unul dintre posibilele motive, presupunem, ar fi concurența, pe care ele nu o pot demonstra atât de evident și prompt în raport cu băieții.

Din punct de vedere statistic, la indicatorul testat am obținut mai multe corelații semnificative negative și mai puțin progresive (Tabelul 2.21).

Tabelul 2.21. Scorurile obținute la corelațiile negative la *alegerea unei strategii de comportament în situații de conflict* în cadrul probei „Imaginile” la vârsta preadolescentă

Variabile	Acomodarea	Evitarea	Confruntarea	Compromisul
Cooperarea	r=-.280, p=.013		r=-.243, p=.032	
Acomodarea		r=-.323, p=.004	r=-.376, p=.001	r=-.357, p=.001
Evitarea			r=-.231, p=.041	
Confruntarea				r=-.263, p=.02

Aceasta înseamnă că elevii ce aleg evitarea sunt mai aproape de a face un compromis decât a se confrunța, cei ce aleg confruntarea nu văd compromisul ca alternativă, iar cei ce aleg acomodarea sunt mai predispuși spre cooperare, excluzând celelalte strategii.

La fel s-au depistat diferențe semnificative de grup pe care le putem semnala în Tabelul 2.22.

Tabelul 2.22. Compararea intergrupală a valorilor medii la proba „Imaginile” pentru preadolescenți

Compararea intergrupală a valorilor la alegerea strategiei de comportament	Mann-Whitney U	p
alegerea acomodării		
Gr. C1 (2,1 puncte) și Gr. C2 (1,3 puncte)	U=215.5	p=.004
Gr. C1 (2,1 puncte) și Gr. C3 (0,83 puncte)	U=200	p=.02
alegerea compromisului		
Gr. C1 (0,3 puncte) și Gr. C2 (1,03 puncte)	U=182.5	p=.001
Gr. C1 (0,3 puncte) și Gr. C3 (0,04 puncte)	U=232,	p=.002
Gr. C2 (1,04 puncte) și Gr. C3 (0,04 puncte)	U=91.5	p=.001
alegerea confruntării		
Gr. C2 (1,3 puncte) și Gr. C3 (0,7 puncte)	U=222	p=.045

Diferențe statistice de gen s-au înregistrat numai la alegerea compromisului ca tip de comportament (U=497, p=.01), băieții înregistrând un scor mai înalt aici (de 0,8 puncte), comparativ cu cel al fetelor (0,3 puncte) (Tabelul A12.4).

Rezumând cele examinate la componenta intențională, putem formula următoarele idei:

- Majoritatea preadolescenților manifestă tendința spre comunicare cu colegii.
- Alegerea unei strategii de comportament la această vârstă denotă preferința pentru acomodare în configurație cu confruntarea.
- Tendința frecventă de a comunica în grup cu cei de o vârstă sporește colaborarea preadolescenților în cadrul lecțiilor, în afara lor; intensifică manifestările empatică, capacitatea de ascultare a participanților în procesul comunicării.
- Alegerea unui tip de comportament în situațiile de conflict dovedește la vârsta dată o variabilitate *situațională*: acomodare în prezența adulților; *de gen*: fetele aleg confruntarea și evitarea, iar băieții – confruntarea și cooperarea în cazurile când sunt implicați atât adulți, cât și copii de vârste mai mici: fetele denotă tendințe spre confruntare și acomodare, iar băieții spre – compromis și acomodare când se implică participanți de diferit gen; fetele aleg acomodarea și evitarea, băieții – acomodarea și confruntarea, dar evită completamente cooperarea în cazul implicării profesorului.

• Preadolescentul învață să facă compromisuri, alegând această strategie mai frecvent decât vârstele precedente.

În final vom analiza **componenta comportamentală** cu indicatorii respectivi: *manifestarea inițiativei, manifestarea amabilității, manifestarea compasiunii, oferirea ajutorului, corelarea intereselor proprii cu ale altora, respectarea regulilor de grup*. Pentru testarea acestora au fost aplicate metodele deja cunoscute (observarea, t. ZPH, sociometria) cu modificările descrise în paragraful 2.1.

Urmărind manifestările comportamentale ale preadolescenților în cadrul lucrului în grup prin aplicarea t. ZPH, am obținut următoarele date prezentate în Tabelul 2.23.

Tabelul 2.23. Cotele procentuale obținute la t. ZPH pentru preadolescenți

Testul ZPH	Manifestă inițiativă	Oferă ajutor	Manifestă amabilitate	Se consultă cu colegii	Se conformează grupului	Manifestă creativitate	Tinde să domine	Lucrează independent	Refuză să coopereze	Manifestă dezacord	Se implică parțial în activitate	Nu se implică în activitate
Da	52	36	24	40	51	49	27	56	23	72	34	5
Nu	48	64	76	60	49	51	73	44	77	28	66	95

Examinând datele obținute la indicatorii comportamentali nominalizați, constatăm: 52% dintre respondenți manifestă inițiativă; 51% respondenți se conformează regulilor grupului; 40% dintre respondenți solicită „sfatul” colegului (prin priviri, gesturi); aproximativ 36% oferă ajutor colegului său și mai puțini (a patra parte) manifestă amabilitate față de coechipieri (24% dintre respondenți).

Constatări în cauză sunt confirmate și statistic, rezultatele marcând corelări semnificative pozitive la un coeficient de corelație mai puțin progresiv între unele variabile (Tabelul A11.3). Acestea ne permit să constatăm că atunci când crește *manifestarea inițiativei*, sporește nu doar *manifestarea creativității* ($r=.258, p<.022$), dar și a *dominării* ($r=.310, p<.006$), a *tendinței de a lucra independent* ($r=.304, p<.007$). Creșterea variabilei *manifestă receptivitate* conduce la intensificarea *dorinței de se a consulta cu colegul* ($r=.300, p<.01$) și a *capacității de a se conforma grupului* ($r=.302, p<.01$).

Din punct de vedere statistic s-au înregistrat corelări semnificative între variabilele diferitor probe: spre exemplu, variabila *manifestarea inițiativei* (t. ZPH) corelează negativ cu

alegerea cooperării ca tip de comportament în situații de conflict („Imaginile”) la un coeficient de corelație $r=-.233$ ($p<.04$); variabila *manifestarea creativității* (t. ZPH) corelează negativ 1) cu *alegerea cooperării ca tip de comportament* în situații de conflict: $r=.280$, $p<.01$; 2) cu *alegerea compromisului*: $r=-.229$, $p<.04$; aceeași variabilă corelează pozitiv cu *alegerea confruntării*: $r=.294$, $p<.01$ (Tabelul A11.2). Constatăm faptul că preadolescentul manifestă inițiativă care, în dependență de sarcină, poate genera diverse comportamente. Astfel, în cazuri de soluționare a unei sarcini comune cu elemente de problemă, apar comportamentele constructive enumerate mai sus. Când însă subiectul soluționează de unul singur o situație de problemă, ideile propuse de el reflectă tendința de a-și apăra poziția, ducând mai mult spre un comportament inefficient. Totodată, în toate aceste cazuri coeficientul de corelație este unul mic, fapt ce indică la o creștere mai mică a acestor relații.

Dacă ne referim la frecvența indicatorilor comportamentali la nivel de subgrup în cadrul vârstei preadolescente, rezultatele experimentale obținute au atestat diferențe semnificative la acest capitol. Astfel, s-a dovedit că valorile medii între grupurile investigate au notat la variabila *manifestarea amabilității* date puțin mai ridicate în gr. C1 (0,4 puncte), decât în gr. C3 (0,2 puncte) și gr. C2 (0,1 puncte); la variabila *se conformează grupului* avem iarăși valori mai ridicate pentru gr. C1 (0,7 puncte) față de gr. C3 (0,4 puncte) și gr. C2 (0,4 puncte) (Tabelele A12.6, A12.7.), astfel subiecții din grupul C1 reușesc mai puțin să relaționeze în cadrul grupului.

În cadrul discuției asupra imaginilor propuse s-a atestat că 53,3% dintre subiecți *manifestă compasiune* față de personaje, 46% dintre subiecți *țin cont și de interesele altora* corelându-le cu ale sale.

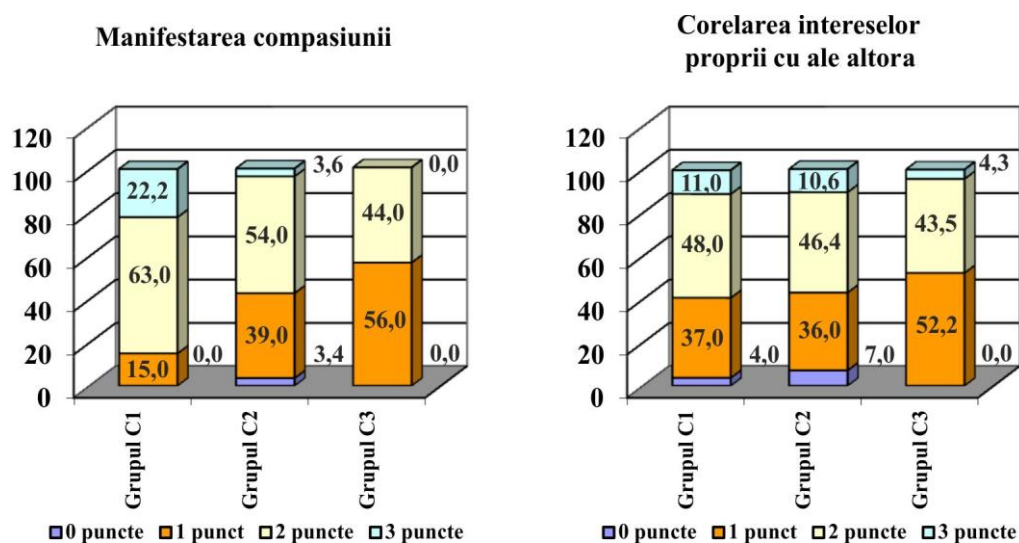


Figura 2.17. Manifestarea compasiunii și corelarea intereselor proprii cu ale altora la preadolescenți în cadrul observării, %

Referindu-ne la datele obținute pentru indicatorul *manifestarea compasiunii* față de cei de o vârstă, observăm diferențe de grup la dezvoltarea acestei caracteristici.

Examinarea *corelării intereselor proprii cu ale altora* denotă diferențe mici, dar ele nu sunt atât de radicale comparativ cu manifestarea compasiunii (Figura 2.17) și aceasta ne permite să constatăm că preadolescenții din cele trei grupuri denotă grade diferite de manifestare a acestor două caracteristici.

Din punct de vedere statistic s-au atestat corelări pozitive semnificative la o altă caracteristică a componentei date, capacitatea de a asculta interlocutorul cu *manifestarea compasiunii*: $r=.672$, $p<.001$, cu *corelarea intereselor proprii cu ale altora*: $r=.545$, $p<.001$; *compasiunea* se află în relație pozitivă cu *corelarea intereselor proprii cu ale altora*: $r=.648$, $p<.001$ (Tabelul A12.1). Am putea stabili că aceste manifestări empatice la vârsta dată se prezintă ca un tablou integru de caracteristici comportamentale, care, presupunem, îl fac pe preadolescent să se simtă nu numai bine, ci și mai matur.

Valorile înscrise pentru capacitatea de a *asculta interlocutorul* în cadrul interacțiunii au înregistrat dependențe de **statutul sociometric** al elevului. Astfel, „stelele” s-au dovedit a fi mai „sensibile” față de interlocutor, înregistrând valori medii mai înalte (2,2 puncte), comparativ cu „izolații” (1,6 puncte) ($U=55$, $p=.002$) (Tabelul A12.11). De asemenea, această capacitate a preadolescentului comportă și diferențe **de gen**, fetele deținând aici întâietatea cu un scor mediu de 2 puncte comparativ cu cele 1,6 puncte ale băieților ($U=466.5$, $p=.003$). Aceeași caracteristică a înregistrat la această vârstă și diferențe semnificative **de grup**: între grupurile C1 și C2 ($U=233$, $p=.007$), primul demonstrând un nivel mai înalt, de 2,1 puncte față de 1,6 puncte acumulate de cel de-al doilea grup (Tabelul A12.9).

Sensibilă față **de statut** este și variabila *manifestarea compasiunii*, care la această vârstă diferă la „stele” și „izolații” ($U=44$, $p=.001$), iarăși semnificativă pentru „stele” (2,1 puncte comparativ cu valoarea medie de 1,4 puncte). S-au notat și diferențe **de grup**: între grupurile C1 și C2 ($U=233.5$, $p=.006$, C1 – 2,07 puncte, C2 – 1,57 puncte) și între C1 și C3 ($U=151$, $p=.001$, C1 – 2,07 puncte, C2 – 1,43 puncte) (Tabelul A12.7).

Corelarea intereselor proprii cu ale altora se manifestă în mod diferit în dependență de **statutul** preadolescentului în cadrul grupului, fapt demonstrat de existența diferențelor semnificative la compararea valorilor medii pentru această particularitate: „stelele” au acumulat 1,8 puncte, iar „izolații” – 1,3 puncte ($U=71$, $p=.036$) (Tabelul A12.11)

Aceste concluzii ne-au orientat spre cercetarea motivației alegerilor preferințiale ale preadolescenților. Astfel, am fixat din răspunsurile subiecților că aceștia apreciază la cei de o vârstă diverse aspecte ce țin de factori externi: „*Ochi prea mari, îmi place părul cârlionțat, este*

înalt, este elegantă, frumoasă” etc. Dar și mai mult remarcă, prin o mai mare frecvență, calitățile pozitive ale celuilalt, cu precădere cele morale: *„deșteaptă, prietenoasă, inteligent, zâmbitoare, veselă, optimist, glumeață, prietenos, curajoasă, interesantă, generoasă, bună la suflet, sportivă, energetică, înțelegătoare, cuminte, plăcută în comunicare, nebârfitoare*” etc. Unele răspunsuri, mai puține, denotă că pentru subiecți este semnificativă similitudinea (*„Suntem născuți într-o zi*” etc.). În acest context ne-a interesat și ce nu le place preadolescenților la colegii lor. Din răspunsurile subiecților le-am spicuit pe cele tipice: *„Nu este prietenoasă. Închisă în sine. Rău, rece. Vocabularul. Comportamentul. Obraznic. Își bagă nasul unde nu-i fierbe oala. Mincinoasă. Invidioasă. Neamuzantă. Agresiv. Caracter insuportabil. Enervant. Se lingusește. Nu e pe placul meu. Lăudăroasă. Nu-i deșteaptă. Prea glumeț. Naiv. Se vede mare și tare, dar nu e așa. Rea. Ne vorbitoare. Timid, nu vorbește. Needucat. Neîncrezut. Proastă. Rea de gură. E cam dur cu colegii. Bătăuș. Năzbătios*” etc. Așadar, în preferințele sale preadolescentul pune accent cu precădere pe calități de personalitate.

Preferințele preadolescenților le-am analizat și în cadrul sociometriei prin culorile alese pentru sine și pentru colegi (Figura 2.18). Astfel, s-au constatat următoarele rezultate: în raport cu sine subiecții au preferat culoarea albastră (25% dintre respondenți), urmând apoi cea neagră (22% dintre respondenți) și roșie (11% dintre respondenți). Culoarea *neagră*, după autorii menționați, semnifică stările de frică, furie, ură, dar totodată și tendința spre dominare [127; 170]. La fel și alegerea culorii *roșii* relevă dorința de dominare, de a fi în centrul atenției, dar totodată și agresivitate. Cu toate acestea, menționăm că alegerea de către subiecți a culorii preferate vădește o stare emoțională de moment și nu confirmă apariția unei tendințe generale la vârsta preadolescență.

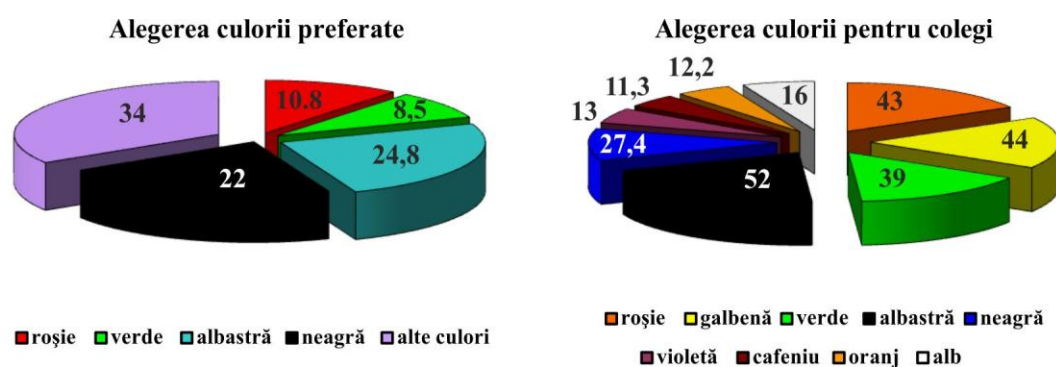


Fig. 2.18. Rezultatele obținute la alegerea culorii preferate pentru sine și pentru colegi la metoda sociometrică, %

Dacă analizăm rezultatele preferințelor pentru colegi, observăm tendința de a alege culoarea neagră – 52% din subiecți; urmează alegerile culorilor *roșie* (43% alegeri) și *galbenă*

(44% alegeri) și am evidenția și culoarea *verde* cu 39% de alegeri. Spre exemplu, subiecții la alegerea culorilor aduc următoarele explicații: a *culorii negre* – „Rău, plictisitor, leneș”, „Hâtru, trândav”, „Răspunde obraznic profesorilor”, „Parcă e pe altă lume”; la alegerea *culorii roșii* – „Serios, bătauș, băgăcios, mândru, agresiv, la orice pas numai bătaie”, „Înțelegătoare, glumeață, adaptabilă, invidioasă”, la alegerea *culorii galbene* – „Atentă, inteligentă”, „Glumeț, cuminte”, „Inteligentă, vorbăreață, înțeleaptă, deșteaptă” și *culorii verzi* – „Prietenoasă, săritoare la nevoie, ordonată”, „Înțelegătoare, răbdătoare, concentrată” etc. Am putea presupune că preferințele numite accentuează mai întâi alegerea a celor subiecți care probabil au un statut mai înalt în grupul experimental sau poziții mai bine determinate, și apoi – a celor deschiși spre comunicare, ce posedă calități pozitive pentru o comunicare plăcută, reușită.

Astfel, în linii mari, alegerea culorilor pentru colegi a scos în evidență câteva tendințe: interesul pentru cel de o vârstă, curiozitatea față de nou, deschiderea spre comunicarea cu cei de o vârstă, îmbinate cu axarea pe sine, pe interesele sale, de unde și apariția fricii, furiei, urii. Aceste constatări sunt confirmate de rezultatele obținute la m. „Imaginile”, m. observării, chestionar, ceea ce ne sugerează ideea de a include subiectul dat într-o cercetare de perspectivă.

Ne convingem că preadolescenții au nevoie de prieteni, de colegi inteligenți, comunicativi, sociabili, pozitivi, ceea ce, de fapt, evidențiază importanța pentru preadolescent a unor valori morale înalte. Or, în grupurile unde sunt promovate astfel de valori există tendința de a manifesta un comportament pozitiv și, posibil, elementele descrise vor cunoaște o dezvoltare mai intensă și într-o direcție mai constructivă.

Analizând unii dintre indicatorii specificați prin prisma factorilor de gen și statut, găsim și aici unele diferențe, pe care le observăm în Figura 2.19.

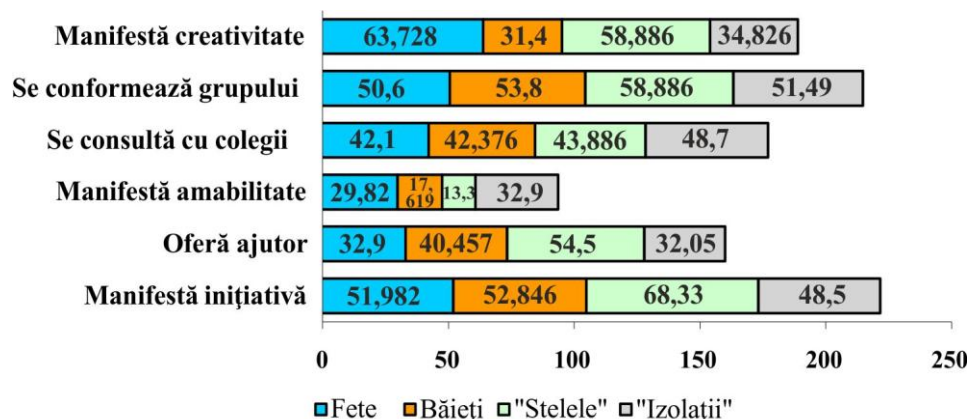


Fig. 2.19. Valorile medii la unii indicatori ai t. ZPH în raport cu factorii de gen și statut, %

Cotele procentuale calculate constată că fetele dovedesc scoruri mai înalte în comparație cu băieții la *manifestarea amabilității*; și băieții, și fetele atestă scoruri aproape identice la *manifestarea inițiativei* în activitățile de grup (52% fete/ 53% băieți); băieții sunt mai receptivi ca fetele (40% băieți față de 31% fete); și unii, și alții au nevoie să se consulte cu colegii etc.

Referitor la diferențele procentuale de statut, iarăși se observă că dacă elevii cu statut de „stele” manifestă mai des inițiativă (68% respondenți), receptivitate (55% respondenți), creativitate (59% respondenți), adaptare la grup (59% respondenți), apoi cei cu statut de „izolați” mai frecvent sunt amabili cu colegii (33% respondenți).

Pe lângă indicatorii analizați, la vârsta respectivă au mai fost înregistrate rezultate vizând și alte particularități comportamentale ale subiecților. Datele statistice au atestat următoarele corelări pozitive ce denotă o legătură directă între deținerea unei poziții stabil pozitive în grupul de covârșnici și predominarea calităților ce duc la o reușită socială:

- variabila *ocupă o poziție stabil pozitivă* în grupul de covârșnici corelează pozitiv cu variabila *colaborarea în cadrul orelor* ($r=.629$, $p<.001$), cu *colaborarea în afara orelor* ($r=.652$, $p<.001$), cu *capacitatea de a asculta interlocutorul* în cadrul comunicării ($r=.597$, $p<.001$), cu *manifestarea empatiei* ($r=.660$, $p<.001$), cu *luarea în calcul a nevoilor și dorințelor altora* ($r=.543$, $p<.001$) (Tabelul A11.1);

- variabila *manifestarea responsabilității* corelează pozitiv cu *toleranța* ($r=.696$, $p<.001$), *acceptarea sugestiilor altora* ($r=.652$, $p<.001$) (Tabelul A11.4).

Tot la această probă au fost atestate diferențe semnificative referitor la factorii **de grup**, de **gen** și **statut** (Tabelul 2.24).

Tabelul 2.24. Compararea intergrupală a diferențelor statistice la unele variabile în cadrul observării pentru preadolescenți în dependență de factorul de grup

Scoruri înregistrate	Variabile examinate	Mann-Whitney U	Pragul de semnificație
C1 (2,26 puncte) C3 (1,95 puncte)	Respectarea regulilor	U=211.0	p=.04
C1 (2,26 puncte) C3 (1,95 puncte)	Colaborarea în afara orelor	U=231.0	p=.05
C1 (2,26 puncte) C2 (1,8 puncte)		U=240.0	p=.01
C1 (2,07 puncte) C2 (1,7 puncte)	Manifestarea compasiunii	U=151.0	p=.001
C1 (2,1 puncte) C2 (1,6 puncte)	Capacitatea de ascultare a interlocutorului	U=233.0	p=.01

Astfel, observăm o diferență de valori între grupuri: comparativ cu celelalte două, grupul C1 denotă rezultate mai înalte.

Prezentăm în Tabelul 2.25 diferențele semnificative constatate, ținând cont de factorul de gen.

Tabelul 2.25. Compararea intergrupală a diferențelor statistice la unele variabile în cadrul observării pentru preadolescenți în dependență de factorul de gen

Scoruri înregistrate	Variabile examinate	Mann-Whitney U	Pragul de semnificație
Fete (2,0 puncte) Băieți (1,6 puncte)	Ascultarea interlocutorului	U=466	p=.003
Fete (1,7 puncte) Băieți (1,4 puncte)	Manifestarea empatiei	U=409.5	p=.001

Remarcăm că băieții mai puțin acceptă respectarea unor reguli, norme de grup comparativ cu fetele, au mai puțină răbdare de a-l asculta pe colegul său, totodată trăiesc emoțiile celuilalt aproape ca și fetele.

Diferențe semnificative **de statut** au fost depistate la toți parametrii propuși spre măsurare și aceștia au prezentat valori mai ridicate în favoarea „stelelor”, ceea ce relevă capacități mai înalte pentru subiecții cu statut de „stele” față de cei cu statut de „izolați” (Tabelul 2.26).

Tabelul 2.26. Compararea intergrupală a diferențelor statistice la unele variabile în raport cu factorul de statut în cadrul observării pentru preadolescenți

Scoruri înregistrate	Variabile examinate	Mann-Whitney U	Pragul de semnificație
„Stele” (2,4 puncte) „Izolați” (1,3 puncte)	Comunicarea în grup	U=30.5	p=.001
„Stele” (2,5 puncte) „Izolați” (1,0 puncte)	Păstrarea unei poziții pozitiv stabile în grupul de semenii	U=9.0	p=.001
„Stele” (2,1 puncte) „Izolați” (1,0 puncte)	Colaborarea cu cei de o vârstă în cadrul orelor	U=24.0	p=.001
„Stele” (2,5 puncte) „Izolați” (1,4 puncte)	Colaborarea cu cei de o vârstă în afara orelor	U=21.0	p=.001
„Stele” (1,9 puncte) „Izolați” (1,2 puncte)	Manifestarea empatiei	U=46.5	p=.001
„Stele” (1,8 puncte) „Izolați” (1,3 puncte)	corelarea intereselor proprii cu nevoile celuilalt	U=71.0	p=.036

Aceste date denotă că preadolescenții cu statut de „stele” manifestă mai frecvent comportamentele enumerate decât cei cu statut de „izolați”. Constatăm că viața grupului, comunicarea cu cei de o vârstă este importantă pentru elevii cu statut de „izolați”, fapt care iarăși ar orienta efortul adulților spre activități de relaționare pozitivă la vârsta dată (Tabelul A12.11).

Tendința spre izolare la această etapă de dezvoltare s-a observat în cadrul realizării desenului comun. Drept rezultat 56,2% dintre subiecți au manifestat dorința de a se izola la începutul probei, ca mai apoi să revină în lucrarea comună cu careva detalii. Deopotrivă, au fost observați și alți indicatori comportamentali mai puțin constructivi: 71,6% din subiecți au manifestat dezacord cu participanții la activitate, 27,5% din subiecți încercau să domine în situația creată (Tabelul A13.3). În final, lipsa cooperării în unele echipe a dus, bunăoară, la realizarea unor lucrări, în care soarele este reprezentat de **două** ori (Figura 2.20a) sau sunt prezente câteva subiecte într-un singur tablou (Figura 2.20b).



Fig. 2.20. Exemple de realizare a desenului comun (t. ZPH)

Anterior au fost aduse exemple de corelări pozitive constatate referitor la relațiile dintre creșterea inițiativei și intensificarea creativității, a tendințelor de a lucra independent, a domina situația. În acest context aducem câteva exemple: la realizarea desenului unii subiecți au scos în evidență (în deosebi, fetele) anume propriile abilități de a desena, ignorând cerințele activității și frustrând colegii prin intenția de a-i domina (Figura 2.21).

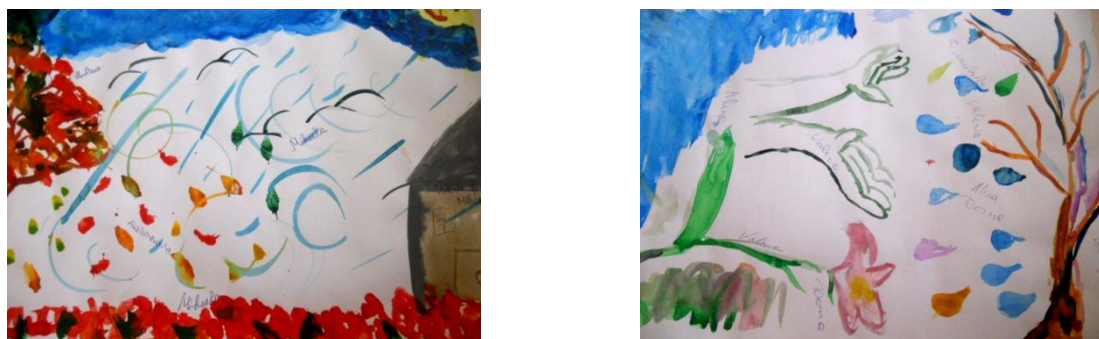


Fig. 2.21. Exemple de realizare creativă a desenului comun (t. ZPH)

În discuție cu experimentatorul referitor la sarcina activității de a obține un rezultat comun, subiecții în cauză susțineau cu multă mândrie că frecventează școli de artă și pentru ei contează calitatea, va să zică, impunându-se drept experți. Respectiv, s-a observat cum ceilalți membri căutau să realizeze detaliile secundare sau ceea ce indica „expertul”. În unele echipe au fost subiecți care nu au dorit să se supună acestor persoane: sau desenau ceva la dorință, sau ignorau, refuzau să coopereze. Acest fapt ne-a ajutat să constatăm că dacă o jumătate din grupul investigat s-a conformat cerințelor, evident, pe măsura posibilităților exprimându-și individualitatea, pentru alții Eul propriu a fost mai valoros, deși, în contradicție cu sarcina activității. De altfel, cercetările în domeniu evidențiază criteriile pe care se axează dezvoltarea creativității: cel intelectual și motivațional, care permit individului să-și determine autoeficacitatea în procesul de creativitate [160]. Considerăm că alegerea comportamentului, pe lângă influențele contextuale, depinde și de calitățile personale ale preadolescentului, fapt care trebuie luat în calcul atunci când vorbim de antrenarea competenței sociale.

În concluzie menționăm că analiza componentei comportamentale a competenței sociale la vârsta preadolescentă denotă următoarele:

- doar jumătate dintre preadolescenți manifestă inițiativă frecvent, valorile medii fiind mai scăzute față de vârsta precedentă;
- jumătate din numărul de preadolescenți respectă regulile de grup, scorul iarăși fiind mai scăzut ca la școlarii mici;
- tot atâția manifestă compasiune față de covârșnic, cu o scădere considerabilă față de micii școlari;
- mai puțin de jumătate dintre preadolescenți își corelează propriile interese cu ale celorlalți, scorul la acest criteriu micșorându-se aproape cu 1/4;
- preadolescenții oferă ajutor colegilor săi mai rar decât școlarii mici, iarăși oferind prioritatea etapei precedente;
- a cincea parte dintre preadolescenți rareori manifestă amabilitate – în aceeași măsură ca școlarii mici;
- în dependență de situație, manifestarea inițiativei generează un șir de comportamente cu semnificații opuse: fie intensifică manifestarea comportamentelor pozitive (la soluționarea unei sarcini în grup crește dorința de a oferi ajutor colegului etc.), fie apare izolarea în cadrul interacțiunii de grup sau dominarea (la soluționarea unei sarcini în mod individual);
- creșterea respectării regulilor de grup intensifică colaborarea în cadrul orelor și în afara lor;

- izolarea manifestată în activitățile de grup denotă nu numai probleme de comunicare, ci și formarea, promovarea unei poziții sociale proprii;

- în cadrul interacțiunii de grup preadolescentul colaborează frecvent cu colegii ce dețin un statut mai înalt în grup și deseori – cu cei care posedă calități pozitive.

La etapa dată s-a constatat influența semnificativă a diferitor factori asupra comportamentului preadolescenților:

- **ambianța socială** – manifestarea compasiunii, a ascultării;
- **genul** – fetele mai des decât băieții ascultă interlocutorul;
- **statutul** – comparativ cu „izolații”, „stelele” manifestă compasiune, inițiativă, ascultă interlocutorul, corelează interesele proprii cu cele ale altora; „izolații” manifestă amabilitate mai frecvent decât „stelele”.

Drept sinteză a rezultatelor obținute din perspectiva competenței sociale a fost schițat **PORTRETUL PSIHOSOCIAL AL PREADOLESCENTULUI**.

Preadolescentul, în majoritatea cazurilor, recunoaște situațiile stresante, poate sesiza detalii, motive ce declanșează un conflict, rolul participanților. El percepe adecvat trăirile persoanelor aflate în asemenea situații, respectiv, în comportamentul său manifestă frecvent empatie, compasiune față de colegi, capacitate de a asculta partenerul de comunicare, dar mai rar corelează interesele sale cu ale celuilalt. El își dorește foarte mult să comunice cu cei de o vârstă, în deosebi, în interacțiunile neformale. Totodată, particularitățile date se manifestă diferit în dependență de grupul din care face parte preadolescentul. În cadrul anumitor grupuri crește tendința de manifestare a compasiunii, în cadrul altora – capacitatea de a asculta interlocutorul.

Atât factorul de gen, cât și cel de statut pe care-l ocupă elevul în cadrul clasei influențează indicatorii comportamentali al competenței sociale. Fetele și elevii cu statut de „stele” mai des ascultă interlocutorul, manifestă compasiune, pe când băieții frecvent țin cont de dorințele și interesele celorlalți, care la rândul lor, sprijină și mai mult relațiile de prietenie, axate cu precădere pe calitățile de personalitate.

Strategiile de comportament apar în diferite configurații, în dependență de context, gen și mai puțin sunt influențate de statut. Acomodarea rămâne strategia preferată a fetelor, băieții o aleg doar în cazul implicării adulților. Cu toate acestea, strategiile distructive prevalează: nivelul ridicat de conflictualitate se menține, mai cu seamă la fete în interacțiunea cu cei de o vârstă, totodată ele frecvent încearcă să evite conflictele; tendințele spre compromis și cooperare apar, în special, la băieți. La această vârstă fetele mai repede se conformă normelor comparativ cu băieții.

Gradul înalt de curiozitate pentru tot ce e nou, pentru o cunoaștere mai bună a celui de o vârstă nu doar îl motivează pe preadolescent să aleagă colegi cu calități morale importante pentru el, similare, ci determină și comportamentul lui față de cei din jur. În interacțiuni neformale școlarul mare față de cei de o vârstă poate fi brutal, agresiv, iar în situațiile de conflict - mai controlat, temperat de regulile grupului.

În cadrul interacțiunii preadolescenței manifestă comportamente variate: și băieții, și fetele sunt plini de inițiative, idei, deschiși să se consulte cu colegii (în special, cei cu statut de „izolați”), băieții sunt mai receptivi la ceea ce spun colegii, și, totodată, mai puțin amabili. Fetelor și elevilor cu statut de „izolați” le place să-și demonstreze dezacordul și să realizeze sarcina de unul singur. Izolarea la etapa dată denotă atât neacceptarea din partea colegilor a unor calități, însușiri, obiceiuri, cât și căutarea unor răspunsuri, reflecții asupra Eului propriu, poziției sale în grupul de colegi. Școlarul mare devine mai tolerant, mai deschis față de cel de o seamă în comparație cu vârsta precedentă.

Toate acestea depind în mare măsură de grupurile în care interacționează preadolescentul. În unele grupuri careva dintre aceste caracteristici ating un nivel mai înalt de manifestare, în altele – mai scăzut, ceea ce ne face să menționăm importanța pentru vârsta dată a unei implicări grijulii și corecte a adultului.

2.5. Concluzii la capitolul 2

Examinarea particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză prin prisma componentelor cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală, a condus spre formularea următoarelor concluzii:

➤ La **vârsta preșcolară** dezvoltarea **componentei cognitiv-afective** se manifestă prin perceperea adecvată a stărilor emoționale a persoanelor aflate într-o situație de conflict și prin identificarea subiectului conflictului. **Componenta intențională** se manifestă la această vârstă în tendința de a comunica în grupuri de copii, în intenția de a aplica în situații de conflict acomodarea în combinație cu cooperarea. Totodată, menționăm că, preferința pentru aplicarea unui tip de comportament depinde de componența grupului și de conținutul situației. Manifestările **componentei comportamentale** dovedesc că dezvoltarea competenței sociale la vârsta dată are loc *neuniform*, unele manifestări fiind mai frecvente (inițiativa), altele - mai rare (respectă regulile de grup, corelează acțiunile cu ale partenerului, oferă ajutor, manifestă compasiune), iar unele nu se înregistrează în general (manifestă amabilitate).

➤ La **vârsta școlară mică** **componenta cognitiv-afectivă** în dezvoltarea sa, spre deosebire de vârsta preșcolară, denotă că mai mulți elevi identifică problema în amănunte și această capacitate depinde nu numai de ambianța socială, dar și de faptul dacă elevul a trăit

situații similare sau în astfel de situații s-au aflat frații sau surorile lui. **Componenta intențională** se manifestă prin tendința (mai frecventă, comparativ cu preșcolarii) de a comunica în grup cu cei de o vârstă, prin preferința de a alege acomodarea în combinație cu confruntarea ca strategii de comportament în situație de conflict și ignorarea compromisului. Manifestarea frecventă a inițiativei la elevii mici, a respectării regulilor de grup, corelarea acțiunilor sale cu ale colegului în cadrul interacțiunii, compasiunea frecvent manifestată în relație cu cei de o seamă și unele manifestări de amabilitate caracterizează **componenta comportamentală**. La fel ca și în etapa precedentă, indicatorii analizați denotă o dezvoltare diferită: cel mai frecvent se înregistrează respectarea regulilor, corelarea intereselor proprii cu ale altor persoane; deseori – manifestarea inițiativei, compasiunii; mai rar, oferirea ajutorului și, mai puțin, amabilitatea.

➤ La **vârsta preadolescentă** dezvoltarea **componentei cognitiv-afective** se manifestă prin apariția la elevi ai unei tendințe slab pronunțată spre depistarea unei soluții în situațiile de problemă, împotriva faptului că trăiesc emoții negative, comparativ cu etapa precedentă. **Componenta intențională** relevă tendința spre comunicare în grup ce duce la sporirea și a altor comportamente pozitive (ex.: colaborarea în cadrul lecțiilor; manifestările empatice etc.). Strategia de comportament predominantă în situații de conflict este acomodarea în configurație cu confruntarea. Preferința pentru un tip de comportament în situațiile de conflict dovedește variabilitate *situațională* ce, la rândul său, evidențiază în comportament diferențele de gen. Comparativ cu vârstele precedente, preadolescentul învață să facă compromisuri, alegând această strategie mai frecvent decât la vârstele precedente. **Componenta comportamentală** în dezvoltarea sa se manifestă mai frecvent în inițiativă, în respectarea regulilor de grup, demonstrarea compasiunii, corelarea intereselor proprii cu ale celorlalți, dar mai puțin în oferirea ajutorului colegilor săi și manifestări de amabilitate. Comportamentul preadolescenților este influențat de **ambianța socială, de gen și de statut**.

Astfel, s-a confirmat ipoteza precum particularitățile de vârstă ale competenței sociale se manifestă în raport cu competența socială ca structură integrală, în raport cu diferite componente ale acestei competențe și în relația dintre componentele ei.

Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză constatate în urma analizei indicatorilor competenței sociale au servit drept bază pentru elaborarea **portretelor psihosociale ale preșcolarului, școlarului mic și preadolescentului** din perspectiva competenței sociale.

Concluziile formulate au scos în evidență un șir de întrebări referitor la dinamica competenței sociale, la determinarea mecanismelor psihologice ce țin de explicația dezvoltării fenomenului competența socială, idei ce ne propunem să le studiem în continuare.

3. DINAMICA COMPETENȚEI SOCIALE ÎN ONTOGENEZĂ

În capitolul precedent au fost examinate particularitățile psihologice de dezvoltare a competenței sociale la trei etape de vârstă prin prisma componentelor cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală. Rezultatele obținute au dovedit pentru fiecare perioadă de dezvoltare că conținutul competenței sociale suferă schimbări: datele la unii indicatori se manifestă mai frecvent, la alții mai rar. Interesul de a examina evoluția indicatorilor testați în secvențele de vârstă numite, ne motivează eforturile pentru a determina aspectul dinamic al competenței sociale în ontogeneză.

Referindu-ne la procesul de dezvoltare ca atare, găsim în literatura de specialitate următoarele caracteristici ale acestuia: „trecerea de la inferior la superior, de la simplu la complex, de la vechi la nou printr-o succesiune de etape, de stadii, fiecare etapă reprezentând o unitate funcțională mai mult sau mai puțin încheată cu un specific calitativ propriu” [3, p. 8]. Importantă pentru dezvoltare ca proces, în opinia aceluiași autor, este activitatea care „rezolvă șirul ascendent de contradicții, asemănător unei spirale, cu stagnări și reveniri aparente, cu reînnoiri continue” [3, p. 8].

În vederea explicării procesului de dezvoltare a competenței sociale vom recurge la *concepția activității de grup în relațiile interpersonale* elaborată de A.B. Петровский, în care mai întâi de toate se studiază grupul, colectivul [apud 131, p. 78]. Drept semn sistemic al grupului, menționează autorul, servește **activitatea comună**. În cadrul realizării scopului propus grupul se schimbă prin intermediul unei sarcini concrete de activitate, la fel suportă modificări și structura lui, sistemul de relații interpersonale. Însuși caracterul și direcția acestor schimbări depind de conținutul activității și valorile acceptate de grup. Prin prisma acestei abordări, activitatea comună este cea care determină relațiile interpersonale, deoarece ea le generează, le influențează conținutul și mijlocește intrarea copilului în comunitate. Anume în activitățile comune și în procesul de comunicare relațiile interpersonale dintre membrii grupului se realizează și se modifică.

Pe lângă aceste abordări, se subscriu și alte idei relevante pentru cercetarea de față. Astfel, potrivit lui Л.С. Выготский, asupra schimbărilor ce au loc în cadrul relațiilor interpersonale un rol deosebit îi revine socialului [95, 96, 97; 131]. Legea genetică a dezvoltării culturale, elaborată de Л.С. Выготский, invocă ideea dezvoltării proceselor psihice din exterior spre interior, ce la fel marchează caracterul social al învățării [95]. Dacă A.B. Петровский evidențiază rolul conținutului activității, atunci la Л.С. Выготский menționăm importanța conceptului *zona proximei dezvoltări* prin care se face legătura dintre învățare și dezvoltare a copilului. Astfel, există nivelul actual al dezvoltării copilului și cel potențial, prin care acesta

învață cu ajutorul adultului. Esența acestui concept rezidă în posibilitatea de a avansa la un alt nivel cu ajutorul cuiva [97], în speical aceste idei se înscriu în contextul dezvoltării competenței sociale.

O conotație deosebită o comportă tipul **activității dominante** pentru fiecare vârstă, descrisă de А.Н. Леонтьев (1965) [apud 128]. Conform lui А.Н. Леонтьев, în cadrul activității dominante au loc cele mai importante schimbări în psihicul copilului, în cadrul ei se dezvoltă procesele psihice ce pregătesc trecerea copilului spre o nouă treaptă de dezvoltare. Caracteristic acestei etape este faptul că în interiorul ei se diferențiază alte tipuri de activități, se formează și transformă procesele psihice, de ea depind schimbările psihice ale personalității la o etapă anumită de dezvoltare. Caracteristica principală a fiecărei vârste o constituie anume activitatea dominantă. De exemplu, pentru copiii de vârstă fragedă activitatea dominantă este comunicarea emoțională, la vârsta timpurie – comunicarea obiectuală, la cea preșcolară – jocul, pentru elevii de vârstă școlară mică – învățarea, pentru preadolescenți – comunicarea intim-personală, la vârsta tânără – activitatea de învățare și profesională, la adulți – munca [apud 128, p. 72]. Я. Коломинский susține că schimbarea stadială a tipurilor de activitate dominante și a caracterului comunicării neapărat are loc în condițiile de transfer a personalității într-un mediu social nou care de fiecare dată constituie un grup nou de contact atât după volum, cât și conținut, caracter, dinamică [128, p. 73].

Impactul activității dominante asupra dezvoltării individului a fost menționat și de către P. Jelescu. Conform acestui autor, dezvoltarea psihică este un rezultat al participării active și interesate în activitate, iar la diferite etape de dezvoltare poate exista o astfel de activitate, numită *primordială* (de bază, dominantă, decisivă, principală), în cadrul căreia individul se va dezvolta cel mai bine. Anume în cadrul activității primordiale se observă interesele copiilor, desfășurarea relațiilor între ei, de aceea și cercetarea dezvoltării psihice a omului e bine să fie efectuată acum. „Așa după cum pentru a învăța să înoți trebuie să intri în apă și să dai din mâini și picioare, tot așa pentru a ne dezvolta psihic trebuie să participăm la activitate” [35, p.2].

Un rol important în schimbarea activității dominante îl joacă comunicarea, care devine o formă a acestei activități [141, p. 73]. Respectiv, *concepția genetică a comunicării* elaborată de М.И. Лисина, susține că „omul se poate manifesta ca personalitate doar în comunicare; în esență, calitatea de personalitate se „deschide” în sistemul de relații „subiect – subiect” [apud 8, p. 42]. „Activismul cognitiv, dezvoltarea limbajului, diferențierea relațiilor cu alte persoane, evoluția negației, constituirea autoconștiinței are loc în comunicare [apud 8, p. 44]. Cercetând comunicarea copilului cu adultul în primii 7 ani de viață, М.И. Лисина a descris fenomenul de „*selectivitate socială*” [apud 8] ce se manifestă în intensificarea activismului cognitiv în

momentele de interacțiune cu alte persoane. Astfel, în situațiile noi compasiunea intensifică emoțiile și sporește activismul cognitiv al copiilor, iar în cele complicate – emoțiile negative [8].

Acest proces de achiziționare a experienței cultural-istorice se edifică treptat. Concepția activității comunicative de asemenea poate completa explicația dezvoltării competenței sociale vizavi de comunicarea cu cei de o vârstă.

Cercetările A. Bolboceanu dezvoltă concepția lui М.И. Лисина, conform căreia comunicării i se atribuie locul central în dezvoltarea psihică, ultima făcându-și apariția în scenă „în momentul exteriorizării, când, restructurată, devine una din determinantele interacțiunii cu persoanele și obiectele” [8, p. 79]. Analizând și sintetizând ideile lui Л.С. Выготский și М.И. Лисина privind rolul comunicării cu adultul în dezvoltarea intelectuală, autoarea vine cu următoarea concluzie: „Modificarea conținutului trebuinței de comunicare cu adultul în condițiile experimentului formativ are consecințe pentru capacitatea copilului de a realiza operații mintale în situații cu conținuturi sociale, influențând totodată neoformațiunile cognitive, caracteristice vârstei” [8, p. 193]. Trebuința de comunicare ca mecanism al dezvoltării psihice, astfel, capătă semnificație în planul dezvoltării relațiilor interpersonale. Aceste constatări scot în evidență trebuința de comunicare a individului care influențează ontogenetic nu numai dezvoltarea intelectuală, ci și cea de socializare.

Pentru clarificarea dinamicii competenței sociale devine relevant **modelul dezvoltării cognitive** al lui J. Piaget, conform căruia se explică evoluția ontogenetică a inteligenței prin descrierea factorilor interni (capacitățile inițiale ale individului) și celor externi (caracteristicile mediului în care evoluează ființa umană) cu ajutorul a două procese complementare: *asimilarea* și *acomodarea*. Prin *asimilare* individul „încorporează noi informații în schemele operatorii și în experiența cognitivă de care dispune deja”, iar prin *acomodare* are loc „modificarea schemelor existente în funcție de caracteristicile noii situații” [62, p. 8]. Între aceste două stări, conform lui J. Piaget, apare echilibrul, un palier, stadiu în dezvoltarea copilului: „Trecerea de la un stadiu la altul va fi marcată prin stări de dezechilibru care, prin jocul noilor asimilări și acomodări, antrenează o nouă stare de echilibru, adică un nou stadiu în dezvoltarea inteligenței. Progresul inteligenței poate fi considerat rezultatul unei echilibrări progresive” [apud 8, p. 17]. Asimilarea și acomodarea sunt considerate factori determinanți ai dezvoltării structurii cognitive care îl fac pe individ capabil să coopereze, să soluționeze probleme și să se adapteze eficient la schimbările de mediu – idei relevante pentru cercetarea de față.

Un alt aspect, la fel de important în contextul de mai sus, este cunoașterea mecanismelor psihosociale ce stau la baza explicării schimbării comportamentului, a particularităților de dezvoltare ale competenței sociale. În literatura de specialitate actualmente lipsește o definiție

unică a noțiunii de *mecanism*. Specialiștii în domeniu consideră mecanismul „o anumită combinație invariantă a proceselor psihice, stărilor, rezultatelor funcționării psihice, constatarea faptului că aceste procese și rezultate se constituie anume în aceste și nu alte combinații” [apud 71, p. 117-118], sau „totalitatea mijloacelor care asigură transmiterea mișcării interne și transformarea ei în alte forme” [apud 117, p. 64] etc. În opinia lui B.Г. Ареєв, un mecanism psihologic constă în posibilitatea de a explica ceva complicat, greu de observat prin ceva mai simplu, ce poate fi fixat. Constatările mai simple pot constitui mecanisme, iar cele complexe ar putea desemna fenomene [168]. Conform lui B.Г. Крысько, mecanismele, în special cele social-psihologice, sunt interpretate ca *schimbări* prin care se manifestă legitățile funcționării diferitor fenomene, ce reflectă funcționarea și schimbarea evenimentelor social-psihologice, completează sau descoperă legăturile cauză – efect explicate prin *legități* concrete [130, p. 85].

În psihologia socială nu există un mecanism general care să explice cum are loc dezvoltarea comportamentelor care generează performanțe. În diverse accepțiuni sunt prezentate mai multe mecanisme psihologice (*mobilități*) [62, p. 63]: de *adaptare* în condiții noi (asimilarea diferitor modele de comportament); de *percepere interpersonală*, inclusiv a emoțiilor și sentimentelor (identificarea, empatia, proiecția, reflexia, anticiparea emoțională; decentrarea emoțională); de *atracție interpersonală* (nevoia de afiliere) etc., descrise de mai mulți autori [8; 30; 34; 44; 62; 98; 130; 144 etc.]. Aplicarea acestor mecanisme în contextul cercetării noastre ne-a demonstrat cum are loc schimbarea comportamentului, cum pot fi explicate particularitățile de dezvoltare ale competenței sociale în segmentul ontogenetic examinat.

Astfel, obiectivul general al următoarei etape de cercetare consistă în determinarea dinamicii și a mecanismelor psihosociale de dezvoltare ale competenței sociale, fapt care ar permite cunoașterea și explicarea manifestării competenței sociale la vârstele cercetate.

Obiectivele specifice acestei etape de cercetare sunt următoarele:

- Cercetarea dinamicii competenței sociale la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentă prin prisma componentelor specificate: cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală.
- Determinarea mecanismelor psihosociale ale dinamicii competenței sociale în fragmentul ontogenetic indicat.

3.1. Dinamica componentei cognitiv-afective a competenței sociale la vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă

În capitolul precedent am determinat particularitățile de dezvoltare a competenței sociale la trei perioade de vârstă: preșcolară, școlară mică și preadolescentă. Au fost analizate și

componentele structurale ale competenței sociale: cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală, precum și indicatorii acestora. În urma rezultatelor obținute, ne-am orientat eforturile investigaționale spre a examina în continuare **dinamica competenței sociale** la același fragment ontogenetic și determinarea **mecanismelor psihosociale de dezvoltare** a acesteia. Reamintim că în studiu au participat subiecți de vârstă preșcolară – **lotul A**, vârstă școlară mică – **lotul B** și vârstă preadolescentă – **lotul C**.

În continuare vom relata rezultatele obținute vizând componenta **cognitiv-afectivă**, referindu-ne la analiza următorilor indicatori: *descrierea unei situații de conflict*, *perceperea adecvată a emoțiilor celuilalt*.

Cercetarea dinamicii indicatorului *descrierea unei situații de conflict* la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentă a dovedit că frecvența manifestării acestuia crește de la o vârstă la alta, însă, după cum putem vedea în Figura 3.1, foarte moderat.

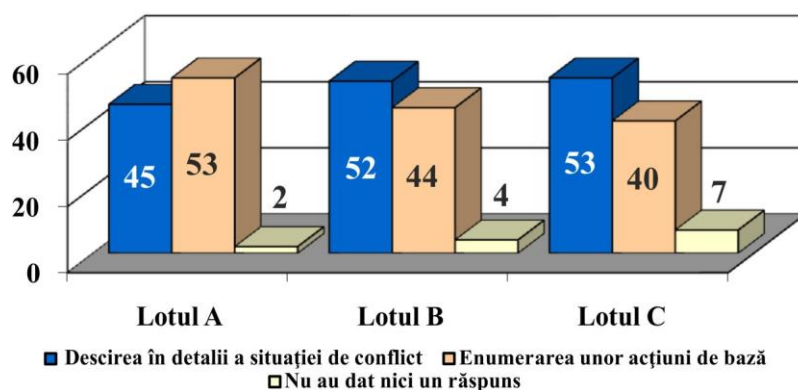


Fig. 3.1. Rezultatele procentuale obținute la indicatorul *Descrierea situației de conflict* pentru vârstele investigate, % (m. „Imaginile”)

Sporirea manifestării acestei caracteristici poate fi remarcată (Figura 3.1) mai cu seamă de la vârsta preșcolară (45% din copii) la vârsta școlară mică (52% elevi). Între următoarele vârste diferența nu este semnificativă: 52% școlarii mici și 53% preadolescenți, și acest fapt ne face să credem că gradul de manifestare a caracteristicii date aproape că nu se schimbă în aceste perioade de vârstă.

Dacă ne referim la vârsta preșcolară, menționăm că sarcina de a descrie o situație de problemă, de a explica cum înțeleg copiii care este problema, cauzele ei, rolul fiecărui participant la astfel de situații, subiecții nu totdeauna au primit-o cu bucurie, deseori fiind rugați de câteva ori să se exprime pe marginea subiectului. Spre exemplu, unii se refereau la descrierea integră a imaginii cu enumerarea unor detalii, dovedind că percep problema din imagine. Spre exemplu: „Văd o pisicuță, care se simte atacată”, „Văd furia pisicii, care s-a înroșit”, „Văd o mână

înfuriată cu spatele sus” sau veneau cu idei originale de a soluționa problema: „*Aș lua lavă să fac aur, apoi bani, aș face comandă la fabrică de încă o păpușă ca să nu se bată*” etc. Faptul că au mai și numit starea unei pisici care și ea se simte speriată din cauza unei tensiuni, și mai mult evidențiază înțelegerea de către copii a celor întâmplate. Un număr puțin mai mare de copii – 53% la fel denotă înțelegerea unei probleme, însă numai a evenimentelor principale, uneori neînțelegând rolul participanților sau careva motive care puteau să declanșeze conflictul.

La vârsta micii școlarități s-a notat o creștere nu prea mare a numărului de subiecți ce pot înțelege o situație de problemă, descriind-o în mai multe detalii – 52%. 44% din copii iarăși au dovedit că problema este înțeleasă parțial, confundând lucruri esențiale. Spre exemplu, la descrierea situației „La furat mere” au fost aduse și așa răspunsuri: „*Tata l-a prins pentru că nu și-a făcut temele*”, „*La prins că a fugit de la școală*” sau „*Copiii se joacă de-a prinselea, unul mare l-a prins pe cel mic*”. 4% dintre copii nu au răspuns.

Din punct de vedere statistic la indiciul *descrierea succintă a situației* („Imaginile”) s-au obținut diferențe semnificative între datele acumulate de preșcolari și școlarii mici: unde preșcolarii au acumulat 2 puncte, iar școlarii mici – 1,7 puncte ($p=.02$). O altă constatare statistică la același indice a dovedit că băieții de vârstă preșcolară au acumulat – 2 puncte, iar băieții – școlarii mici – 1,6 puncte ($U=430$; $p=.04$), să înțelegem, că cu vârsta (ținem cont de fragmentul ontogenetic examinat) descrierea unei situații de problemă prin constatarea faptelor de bază, fără amănunte, cu clarificarea problemei în cauză scade din contul băieților (Tabelul A14.3).

Pentru vârsta preadolescentă rezultatele se schimbă foarte neesențial, în special pentru cei ce pot descrie și comenta astfel de situații (53%), dar aproape îndoite crește numărul celor ce nu au dat răspuns – 7%. La vârsta preadolescentă subiecții vădit ignorau sarcina, dar este de menționat că majoritatea din cei 53% identificau situații similare, cunoscute, de aceea unii care le trăise mai pozitiv, le relatau cu amănunte, alții care aveau amintiri negative nu doreau să se expună la acest subiect. Următoarele răspunsuri vin să exemplifice cele spuse: „*Este cel mai greu sentiment când simți că cu tine e ceva ne în regulă, înfățișarea ta nu este ok sau nu te-ai îmbrăcat la modă, te simți foarte jignit și începi să te crezi mai prejos decât ceilalți. Aș simți ură fiindcă eu sunt fix ca și ceilalți și tot aș vrea să mă joc, să-mi petrec vesel timpul, să-mi fac prieteni*”, „*În momentul în care băiatul se încapăținează că vrea să iasă cu prietenii mama vrea ca el să stea cu cei mici, el ar putea să amâne, dar totuși între ei e posibil să se iște o ceartă. Mama îl roagă și îl înțelege, dar el își manifestă comportările și răspunsul altfel decât cel așteptat de mama: – Mamă, vreau să ies cu prietenii, de ce eu mereu, de ce nu vrei să mă înțelegi*”, „*Fiindcă nu mai era nimeni care să stea cu cei mici, iar părinții vroiau să plece, cel*

mai mare trebuie să rămână cu cei mai mici și să renunțe la planurile lui. Cel mai mare copil e nervos și îi era ciudă că mama nu-i permite să plece în oraș”; „Mama-i bucuroasă că va pleca în oraș și va scăpa de cei mici. I-aș spune mamei că voi rămâne cu cei mici, dar să-mi dea voie să chem prietenii la noi sau dacă nu, mă voi duce la tata și el va rezolva problema”, „Profesoara îi cere agenda elevului în cazul când el a greșit și a făcut un lucru urât, iar el refuză. Temerea unor copii de părinți este un factor la cazul dat, altul ar fi că nu vrea din propriul orgoliu și încăpățănare. Uneori când este de vină colegul tău, profesoara îți face observație ceea ce nu este pe dreptate, dacă vei da vina pe coleg toți te vor crede trădător, iar dacă dai agenda seara vor fi notații de la mama”, „Mama nu înțelege ce simte și ce dorește copilul” etc. Evident, aceste răspunsuri denotă o identificare situațională cu personajul din imagine, când acela este ignorat de cei de o vârstă cu el, sau neînțeleș de adulți, fapte pe care le trăiește aproape fiecare preadolescent. Starea prin care acesta trece, de fapt ilustrează schimbările interne care denotă parcurgerea unei crize, unei perioade mai anevoioase de dezvoltare.

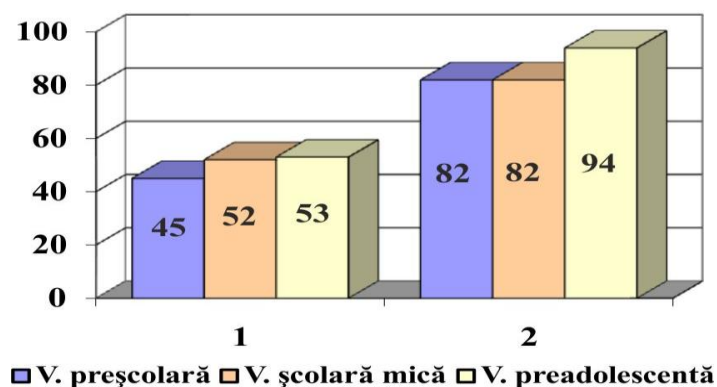
O altă caracteristică testată în cadrul cercetării de față este *perceperea emoțiilor* celor aflați în situație de conflict. Astfel, constatăm valori ridicate la toate vârstele: 81,8% preșcolari, 82% școlarii mici și 94% dintre preadolescenți. Observăm că între primele două etape de vârstă practic nu există diferențe, pe când la preadolescenți numărul de subiecți ce percep adecvat starea emoțională a celor aflați în situații de problemă crește vizibil. La vârsta preșcolară, parțial și la școlară mică, s-au fixat mai multe cazuri pe parcursul discuției când subiecții răspundeau prin: „bine”, „rău”. Atunci când experimentatorul i-a rugat să-și argumenteze opțiunea, preșcolarii nu știau ce să răspundă. Presupunem că aceste noțiuni sunt înțelese de subiecți la general, fiind mai puțin conștientizate. Unii cercetători susțin că, de fapt, preșcolarul trebuie să simtă ceea ce știe că este **bine** de făcut și să evite să facă ceea ce știe și simte că este **rău** [3]. În baza *teoriei dezvoltării morale* a lui L. Kohlberg, judecata morală a preșcolarului trece prin prima sa etapă de evoluție numită „heteronomă (când acesta preia norme, reguli, interdicții, valori) din anturajul său, fiind neselectivă, nesituativă, rigidă, vizând doar fapta nu și motivația” [apud 131, p. 27]. Potrivit modelului propus de L. Kohlberg, această fază coincide cu stadiul I - „nivelul premoral sau pre-convențional (4-10 ani), unde standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului, dintr-o perspectivă binară: bun/rău, are dreptate/se înșală, cuminte/obraznic, faptele fiind judecate după consecințele lor” [apud 131].

Cu toate că majoritatea respondenților comentau mai mult emoțiile negative pe care le trăiesc personajele frustrate (tristețe, vină, supărare etc.), au fost notate răspunsuri care se referă și la emoțiile pozitive trăite de personaje. Spre exemplu: la *vârsta preșcolară* foarte des astfel de afirmații se atribuiă în situația când copiii nu vroiau să-l accepte pe semenul lor în joc: „Băieții

sunt veseli”, „Doi băieți veseli”, „Toți sunt bucuroși” etc. La vârsta școlară mică, spre exemplu: „Se bate joc de dansa la școală. Bucurie că nu se joacă cu dansul”, sau în cazul când grupul de copii nu-l acceptă pe un semen în joc: „Fiindcă cei mici nu înțeleg jocul, le va strica joaca, bucurie că nu-i va întrerupe joaca”. Presupunem, în aceste cazuri preșcolarii se identifică cu personajele din imagini, proiectând asupra lor trăirile proprii. La micii școlari ne-a atras atenția explicația „mă simt mândru, pentru că le-am spus ceea ce le-am spus”, prin faptul că acest elev, identificându-se cu personajul evitat de covârșnici, și-a expus punctul său de vedere și astfel, chiar dacă n-a soluționat cazul pozitiv, s-a simțit mai bine decât ar fi fost dacă nu spunea nimic. Însă în majoritatea cazurilor răspunsurile poartă o conotație neutră, fiind exprimate prin enunțuri de genul: „așa sunt regulile jocului”. Л.И. Божович menționează că micii școlari apreciază mult rolul său de elev, de aceea sunt foarte exigenți în raport cu cerințele învățătorului, cu respectarea regulilor de comportare și ale altor cerințe înaintate de școală [87, p. 216].

La vârsta preadolescentă, în situațiile tensionante emoțiile pozitive sunt atribuite, spre exemplu personajelor care în viziunea subiecților își hotărăsc unele probleme în virtutea statutului său social [53], spre exemplu: „Mama zice ca să stăm cu frații și surorile și să nu mă duc cu prietenii la joacă, deoarece mama e la lucru sau e ocupată și nu poate să stea cu copilul și când o să vină o să-mi dea voie să merg afară cu prietenii. Ea-e bucuroasă, fericită”, „Profesoara îi cere agenda pentru a-i scrie observație, reguli pe care le-a încălcat, ea simte bucurie” sau „Faptul că era nou în școală sau mai sfios i-a făcut pe ceilalți colegi să-l refuze și era bucuroasă, mulțumită de ea că îi face băiatului rău”, „Bucurie că i-a luat agenda colegei de clasă. Profesoara – mândrie că are dreptate, ură că el nu o respectă; elevul – vinovăție și tristețe, ură pentru doamna profesoare, dar și teamă” etc. Alte răspunsuri cu conotație pozitivă denotă o experiență proprie trăită: „Ea simte o stare de înțelegere, mama – stare de iubire”. În acest context menționăm una dintre trăsăturile atitudinilor sociale desemnate de Alin Gavreliuc: „ele sunt, în general, polarizate și încărcate de afectivitate” [30, p. 84]. Aceasta se întâmplă, în viziunea lui R.H. Fazio, din cauza că constrângerile situaționale sunt numeroase și rolul lor asupra atitudinii devine inhibitor sau potențator [apud 30, p. 81].

Sintetizând rezultatele obținute la acești doi indicatori, am obținut un tablou integrat al dinamicii acestora, prezentat în Figura 3.2.



Unde: 1 – descrierea unei situații de conflict, 2 – perceperea adecvată a emoțiilor celui aflat în conflict

Fig. 3.2. Dinamica componentei cognitiv-afective a competenței sociale în ontogeneză

Pentru a explica dezvoltarea componentei cognitiv-afective, amintim aportul lui J. Piaget în elaborarea teoriei judecăților morale. În urma studiilor sale, J. Piaget a concluzionat că dezvoltarea gândirii morale se realizează progresiv, stadial: de la gândirea preoperațională la cea operațională, apoi operațional formală pe „măsură ce copilul acționează, transformă și modifică lumea în jurul lui” [43, p. 61]. Până la adolescență, după J. Piaget, are loc o progresie treptată a simțului moral (etapa heteronomă), unde copilul acceptă regulile impuse de adult, unde el asimilează informația; mai apoi, la următoarea etapă – autonomă – el singur deja ia decizia în respectarea regulilor, ceea ce-i permite să se adapteze în noile condiții. L. Kohlberg a continuat și extins această teorie, propunând mai multe etape ale evoluției conștiinței morale [131]. Esența acestor teorii constă în evidențierea unor stadii ale evoluției conștiinței morale cu implicarea rolului mediului social. Pentru cercetarea noastră, aceste idei ne ajută să înțelegem că dezvoltarea componentei cognitiv-afective, conform gândirii morale, la fel dovedește o progresie treptată, lentă care depinde de mediul social, în special de activitățile dominante.

Totodată, aspectul afectiv denotă o progresie mai furtunoasă. Subiecții la toate vârstele investigate dovedesc perceperea adecvată a dispoziției interlocutorului în cadrul interacțiunii. Cu atât mai mult, în cadrul activităților dominante, care joacă un rol decisiv în schimbările de vârstă, aceștia își asumă diverse roluri sociale, trăind stările personajelor. Astfel, cunoscând pe cei de alături, comparându-se cu ei, găsind asemănări și deosebiri individul se cunoaște și pe sine. Fie aceasta are loc în cadrul jocului de rol la vârsta preșcolară, fie în poziția de elev, învățând reguli, norme de comportament la vârsta școlară mică sau împărtășind interesele, opiniile, confesiile comune cu semenul la vârsta preadolescentă.

Astfel, menționăm unul dintre cele mai cunoscute mecanisme psihosociale în cadrul relațiilor interpersonale, cel de **percepție socială**, formă a cunoașterii senzoriale prin care se

intersectează mai multe fenomene psihosociale. Percepția socială are loc prin *decentrare*, *proiectarea* propriilor calități asupra celuilalt, *identificare* cu el, fie *emoțională*, fie *situațională* (aceste mecanisme lucrând mai mult la primele două vârste), *reflexie și autoreflexie* în adolescență („cum mă vede celălalt, ce crede despre mine”) [62; 71; 80; 99; 104; 110].

Dacă ne referim la dinamica trecerii de la o vârstă la alta, Л.С. Выготский menționează că la unele etape schimbările pot avea loc încet, lin, la altele brusc, astfel perioadele de dezvoltare pot fi stabile și de criză. În cele stabile schimbările sunt neesențiale, ele derulează de-a lungul unui timp și de obicei sunt puțin sesizate de cei din jur, însă spre sfârșitul perioadei se acumulează, ca mai apoi, printr-un salt calitativ să treacă la o nouă formațiune de vârstă [apud 136]. Raportând aceste idei la tabloul obținut în cercetarea de față cu perceperea emoțiilor celuilalt în situații de conflict, constatăm acele salturi de la vârsta preșcolară la cea școlară mică unde schimbările au loc brusc, furtunos, ce denotă influența mediului, activității asupra dezvoltării.

Mai adăugăm că perioada prin care trec preadolescenții coincide cu începutul maturizării sexuale (pentru fete de la 12 la 14 ani, la băieți – de la 14 la 16 ani), ceea ce are o contribuție importantă în adaptarea socială [apud 64]. Aceași sursă ne indică în aceste perioade după M. Zlate [64] că adolescentul se confruntă „cu o serie de nevoi sau nevoile descrise cunosc o prefacere semnificativă: nevoia de a ști, de a fi afectuos, de apartenență la grup, de independență și nevoia modelelor. Nevoia de a ști este prezentă începând cu perioada școlarului mic; acesteia i se adaugă la pubertate nevoia de creație, care se transformă în adolescență în nevoia creației cu valoare socială”. Menționăm în baza unor studii sentimentul individualității îl manifestă cel mai puternic preadolescenții educați în familiile în care li se oferă nu numai ajutor, compasiune, dar și posibilitatea de a avea și exprima opinia proprie [8, p. 193].

În concluzie, menționăm la **componenta cognitiv-afectivă**:

- aproximativ jumătate din toți subiecții la cele trei vârste denotă înțelegerea și perceperea unei situații ca fiind situație de conflict cu clarificarea problemei, motivelor, rolului participanților, ceea ce denotă caracterul constant al acestui indicator;
- perceperea trăirilor personajelor implicate într-o situație de conflict decurge în ascendență, dar foarte lent;
- cu vârsta descrierea unei situații de problemă prin constatarea faptelor de bază, fără amănunte scade din contul băieților;
- în perioadele de criză la vârstele preșcolară și școlară mică are loc o schimbare cantitativă a manifestării caracteristicii *descrierea unei situații de conflict*;

- dintre cele două dimensiuni ale componentei cognitiv-afective, perceperea emoțiilor celor aflați în conflict s-a dovedit a fi mai constantă, fiind întâlnită la toate vârstele investigate;
- dinamica componentei cognitiv-afective denotă influența tipurilor de activitate specifice vârștelor: la etapa preșcolară – prin *jocul de rol* copiii cunosc problemele în diferite situații, la etapa școlară mică – prin *activitatea de învățare* elevii înțeleg nevoia respectării unor cerințe, reguli, la etapa preadolescentă – în *comunicarea cu cei de o vârstă* elevii află opiniile altora și își pot exprima și poziția sa socială;
- activitățile dominante la vârștele studiate intensifică percepția socială, un mecanism al cunoașterii sociale, ce duce la schimbare prin decentrare, identificare, empatie, proiecție, reflexie.

3.2. Dinamica componentei intenționale a competenței sociale la vârștele examinate

În continuare vom examina **dinamica componentei intenționale** și în cadrul ei a **indicatorilor**: *tendința de a comunica în grupuri de copii și alegerea unei strategii de comportament în situații de conflict.*

În cadrul cercetării de față *tendința de a comunica în grupuri de copii* demonstrează că de la vârșta preșcolară (41% din copii) și până la cea școlară mică (44% din elevi) este o deosebire neesențială. O creștere spectaculoasă, practic dublă, se manifestă în perioada preadolescentă – 84% din elevi, ceea ce putem observa în Figura 3.3, punctul 1.

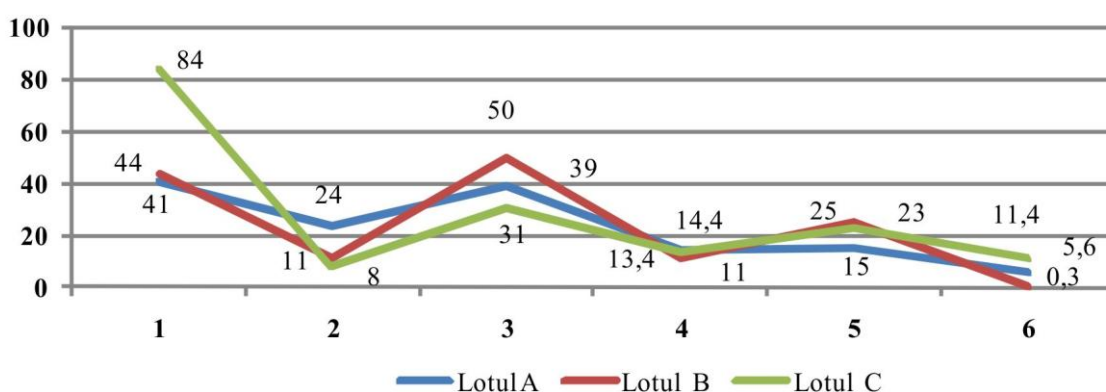


Fig. 3.3. Dinamica manifestării componentei intenționale în ontogeneză, %
 Unde: 1 – *tendința spre comunicare în grupuri de covârșnici, alegerea strategiei de comportament în situații tensionante*; 2 – *cooperare*, 3 – *acomodare*, 4 – *evitare*, 5 – *confruntare*, 6 – *compromis*.

Totodată, s-au obținut diferențe statistice între aceste două vârste la variabila *tendința de a comunica* ($U=336.0$, $p=.001$, subiecții din lotul **A** au acumulat 0,3 puncte; cei din lotul **B** – 1,6 puncte) (Tabelul A14.3), fiind și aceasta o dovadă a faptului că preșcolarii manifestă o dorință de comunicare puțin mai modestă ca școlarii mici.

Specialiștii în domeniu consideră că **la vârsta preșcolară** comunicarea trece hotarele celei de-a treia etape în dezvoltarea sa: prima, de la 2 la 4 ani, fiind *emoțional-practică* și bazată pe imitarea celui de o seamă; a doua – *situativ-constructivă* – 4-6 ani și a treia – *nesituativ – personală* la 5-6/7 ani [8; 141; 167]. După A. Bolboceanu, conținutul comunicării se axează pe trebuința de comunicare, care la această vârstă se manifestă și în dorința de a fi respectat, înțeles, de a primi afecțiunea și compasiunea tovarășilor de grup [6, p. 38]. Deci, preșcolarul devine mai interesat de cel de o vârstă, dându-i comunicării *specificul subiectual*. În cadrul relațiilor cu cel de o vârstă preșcolarul descoperă subiecte comune, jocuri preferate de el și de celălalt de o vârstă etc. [5; 36; 141; 167].

Activitatea de joc la această vârstă permite formarea abilităților comunicative – copii se joacă împreună, colaborează în cadrul unui joc de grup respectând regulile acestuia, se cunosc mai bine, inițiază relații bazate pe factori externi (îi place părul, ia dat o bomboană, trăiesc în vecinătate, se joacă împreună etc.), găsind în copii acele asemănări care îi apropie etc. Astfel, comunicarea cu cel de o vârstă îl captivează tot mai mult pe preșcolară, influențând extinderea cercului de comunicare. Reieșind din tendința crescândă a comunicării cu copiii, constatăm, de fapt, sporirea interesului față de cunoașterea eului propriu, fapt expus și în literatura de specialitate [5; 8; 36, 141, 167 etc.].

La vârsta micii școlarități în baza restructurării relațiilor cu celălalt, inclusiv cu adultul, după cum susține Л.И. Божович, sfera comunicativă a copilului începe să se dezvolte în două direcții: relațiile cu învățătorul care sunt mult mai diferite decât cele cu educatorul, și relațiile cu colegii de clasă, care devin tot mai semnificative pentru micul școlar [87]. Cercetările minuțioase întreprinse de psihologul A. Bolboceanu la acest capitol relevă atât analogii, cât și diferențe comparativ cu vârsta precedentă a formelor de comunicare, a conținutului trebuinței de comunicare: „în nevoia de un partener de colaborare în domeniul cunoașterii teoretice, în activitatea de învățare și în procesul de însușire a abilităților practice” [8]. Noua formă a comunicării la etapa dată este definită prin faptul ca „comunicarea nesituativă teoretico-practică”, în care elevul, cunoscând teoretic mai multe domenii, manifestă nevoia de a însuși acțiuni practice cotidiene. În acest context, autoarea evidențiază apariția unui produs special – „*modelele de comparare ale micului școlar cu alte persoane în scopul de a se autocunoaște și autoidentifica...*” [8]. Conform Л.И. Божович, școlarul mic deosebit de activ tinde spre

societatea altor copii, căutându-și locul său printre ei [87, p. 28; 15]. La baza acestor acțiuni sunt prezente două tipuri de motive, consideră aceeași autoare. Primele sunt cele generate de însăși sistemul de relații care se formează între copil și mediul său și depind și de poziția copilului față de școală [87, p. 67]. În acest caz, elevul va căuta susținere și înțelegere, respect și autoritate din partea colegilor, ceea ce duce la formarea unor relații sociale extinse, iar în cazul cercetării de față a tendinței de comunicare manifestată în comportament. Al doilea tip de motive sunt determinate de asimilarea cunoștințelor, în baza interesului, curiozității față de procesul de cunoaștere al realității, care se dezvoltă mai lent ca primele, ce respectiv denotă aspectul cognitiv al caracteristicii în cauză și, totodată, rolul activității de învățare ca activitate dominantă la vârsta dată [ibidem].

După cum ne demonstrează cercetările [15; 106], vârsta școlară mică constituie o perioadă senzitivă în crearea unei culturi morale, deoarece se pune baza anumitor cunoștințe, convingeri etice. Anume trăirile copilului în raport cu diverse situații imprevizibile, experiența soluționării mai multor probleme morale, interacțiunea cu cei de o vârstă favorizează perceperea emoțională a fenomenelor morale.

Odată cu trecerea la **etapa preadolescentă** comunicarea este marcată de dorința școlarului mare de a-și exprima maturitatea prin luarea în considerare a propriei opinii, a discuției de la egal la egal, a atitudinii critice, adică a capacității de diferențiere și selectare a partenerilor de comunicare [51]. Conform A. Bolboceanu, la această vârstă conținutul trebuinței de comunicare „este tendința spre colaborare în procesul de constituire a relațiilor cu cei din jur și a planurilor pentru viață”. Deficitul cronic de comunicare cu adultul caracteristic unor grupuri de preadolescenți, rezidă în deficitul unui anume fel de comunicare, al celei personale, intime, adresate nu tuturor, ci „numai mie” [5]. În literatura psihologică este bine cunoscut fenomenul reorientării preadolescentului de la comunicarea cu adultul la comunicarea cu cei de seama lui [6]. Modificarea conținutului trebuinței de comunicare stimulează tendința preadolescenților de a comunica în grupul de prieteni, constituind astfel mecanismul psihologic care stă la baza diferențelor constatate. De aici, credem, rezultă și saltul enorm al scorului înregistrat pentru comunicarea în grupul de copii printre respondenții preadolescenți participanți la studiu.

Conform lui L. Kohlberg (teoria dezvoltării morale), după 13 ani are loc acceptarea regulilor sociale, a responsabilității morale, ceea ce dovedește că la vârsta examinată (12-13 ani) acțiunile sunt conștientizate mai mult comparativ cu etapa precedentă, însă nu pe deplin. Potrivit aceleiași teorii această dezvoltare va dura până la 17 ani [43]. În opinia lui P. Jelescu, în perioada dată schimbările se axează pe *legea conștientizării*, „conform căreia pe parcursul dezvoltării psihice omul trece treptat de la mișcări, acțiuni, vorbe, fapte despre care nu-și dă

seama la cele despre care își dă seama. Spre exemplu, în vârsta timpurie copilul poate să înjure, fără a bănuși ce a spus. În vârsta adolescentă, însă, elevul își dă seama foarte bine despre acest fapt” [36, p. 22].

Deci, trebuința de comunicare este acel mecanism care intensifică tendința subiecților de a comunica cu cei de o vârstă la vârstele examinate, generat de activitatea de învățare și de comunicarea cu cei de o vârstă.

Alegerea unui tip de comportament în situații de conflict în cadrul relațiilor interpersonale prezintă o altă caracteristică a competenței sociale (și un indicator al componentei intenționale) ce indică la preferințele subiecților pentru unele strategii și denotă pe cât de mult aceștia vor reuși în realizarea unor performanțe. Rezultatele obținute în cadrul vârstelor examinate denotă diverse configurații ale strategiilor alese:

- subiecții de vârstă preșcolară mai frecvent preferă acomodarea (39,4% alegeri) și cooperarea (24,16% alegeri);
- la vârsta școlară mică alegerile țin de acomodare (50,165% alegeri) și de confruntare (24,9% alegeri);
- la vârsta preadolescentă se recurge adesea la acomodare (30,96% alegeri) și confruntare (23,28% alegeri) (Figura 3.4).

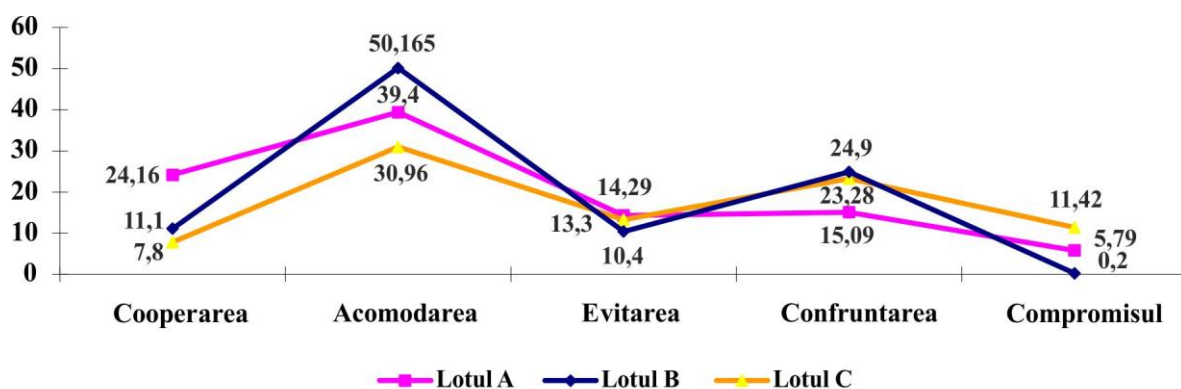


Fig. 3.4. Alegerea unui tip de comportament în situațiile de conflict pentru vârstele examinate, % (proba „Imaginile”)

Dacă examinăm dinamica preferințelor pentru fiecare strategie în parte, constatăm că *cooperarea* atestă o intensitate mai înaltă **la vârsta preșcolară**. E.O. Смирнова susține că „Reflectându-se în ceilalți, micuții mai bine se evidențiază pe sine, obțin o confirmare vizuală a activismului și unicității sale” [167, p. 78]. Important este că copiii încep să coopereze, adică ei caută să-și coreleze propriile acțiuni cu cele ale partenerului și să țină cont de activismul celuilalt în atingerea scopului. Acum preșcolarii observă preferințele partenerului său, dispoziția lui, interesele și aceasta îi face să-și dorească și mai mult să-l cunoască, ceea ce de fapt intensifică

extinderea procesului de comunicare. Astfel, la copil apare o altă atitudine față de cel de o vârstă cu el. După E.O. Смирнова, preșcolarul mare începe să manifeste interes personal, care pune baza inițierii unor noi relații între copii „...în centrul cărora se află nu EU, ci TU” [167, p. 149].

În susținerea acestor afirmații aducem câteva exemple: „*Vreau să mă joc cu voi. Eu te voi invita la o cursă (întrecere): cine câștigă se va juca cu mingea mai mult, care pierde – plânge. I-aș mai da o păpușă dacă aș fi acolo să-i spun mamei să-i dea păpușă. Mama mi-ar da bani, aș cumpăra o păpușă. I-aș face casa înapoi i-aș spune să se joace cu mine. Dacă el ar avea așa jucării, aș veni la el și i-aș strica castelul. Aș schimba geamurile. Aș găsi un loc pentru acest copil ca ei să nu le pasă unde se joacă sau un geam din fier să nu se teamă de sănătate. Mama a vrut să mă bată, dar eu am avut să recunosc vina și ceream scuze*”.

Din punct de vedere statistic am obținut diferențe semnificative la variabila alegerea *cooperării* pentru preșcolari și școlarii mici, unde preșcolarii au acumulat 1 punct, iar școlarii mici 0,4 puncte ($p=.001$) (Tabelul A14.3), fapt ce denotă o intenție mai frecventă de a alege cooperarea la vârsta preșcolară față de cea școlară mică.

În confirmarea datelor obținute la micii școlari și la preadolescenți, menționăm rezultatele unor cercetări. Spre exemplu, M. Тышкова a constatat că copiii de 8-10 ani în situații tensionante preferă fie refuzul de a atinge performanțe, fie supraaprecierea propriilor succese cu subaprecierea insucceselor, în aceste cazuri învinuind diverși factori externi: complexitatea sarcinilor, experimentatorul. Cei de 11-12 ani preferă să protesteze, să evite situațiile experimentale și să caute motivele în propriul comportament sau să nu învinuiască pe nimeni. M. Тышкова, Н.М. Лыкова, Н.А. Сирота, В.М. Ялтонский, И.Л. Баушева au demonstrat că elevii de aceeași vârstă preferă strategia de a obține susținere socială [apud 148]. Studiind reprezentările preadolescenților despre strategiile alese în situații de conflict, И.П. Стрельцова a determinat dinamica procesului de alegere a strategiei de comportament „soluționarea problemei” în dependență de maturizare, fiind cea mai pronunțată în preadolescența propriu-zisă și fiind asistată de încrederea în sine și simțul demnității. Căutarea unei strategii de *susținere socială* este predominantă anume la preadolescenți. Băieții se manifestă mai activ în procesul de căutare a formelor ce ar favoriza soluționarea problemei, pe când fetele manifestă supunere și dependență [apud 148].

Г. Крайг în cercetările sale menționează că cu cât situația este mai stresantă, cu atât preadolescentul va recurge la forme mai radicale, negative de comportament și invers, într-o situație mai puțin stresantă ei vor adopta un comportament pozitiv [apud 148], acestea confirmând influența situației stresante asupra alegerii modalității de comportament.

Rezultatele au dovedit că *acomodarea* este cel mai solicitat tip de comportament pentru toate vârstele, dar în special, pentru vârsta școlară mică, unde fiecare al doilea elev intenționează să se acomodeze în situațiile de conflict. Chiar și preșcolarii (39% din copii) preferă mai mult această modalitate comparativ cu preadolescenții (31% elevi), astfel demonstrând cu vârsta că alegerea acomodării scade. Astfel, și datele statistice obținute denotă o curbă în dinamica acestei caracteristici: între vârstele preșcolară și școlară mică s-au atestat următoarele diferențe semnificative: preșcolarii au acumulat 1,5 puncte, iar școlarii mici 2 puncte ($p=.003$) (Tabelul A14.3); iar între vârstele școlară mică și preadolescență altele: școlarii mici au acumulat 2 puncte, iar preadolescenții 1,6 puncte ($p=.004$) (Tabelul A14.5).

Constituind un tip al conformismului, frecvent cercetat în domeniul psihologiei sociale, acomodarea este considerată un mecanism de socializare [151, p. 84], sau cedare în fața presiunii grupului [140]. În esență, conformismul reflectă discrepanța dintre atitudine și comportament, prezența unui conflict cognitiv pe care-l trăiește individul. Un factor decisiv al conformismului este conștientizarea de către individ a motivelor pentru susținerea convingerilor sale, care sunt opuse părerilor altei persoane sau grupului [140, p. 188], în constatarea motivelor ce îl determină pe acesta să negocieze cu grupul, unul din ei fiind conștiința dezacordului dintre sine și celălalt. Acest dezacord provoacă un conflict generator de incertitudine, anxietate, ce pare să se rezolve prin adoptarea unei atitudini de dependență a unuia față de celălalt [44, p. 244-245; 173], dezacord cunoscut drept „*disonanță cognitivă*”, fenomen descris de L. Festinger [171]. Intenția de a se elibera de sentimentele negative care măresc disonanța cognitivă pun în mișcare mecanismul schimbării atitudinii, și anume, individul tinde să evite situațiile care alimentează tensiunea, fapt ce-l motivează să aleagă dintre celelalte strategii de comportament, mai cu seamă acomodarea.

Revenind la datele cercetării, ne dăm seama că la vârsta micii școlarități acomodarea este preferată, deoarece elevii țin mult la respectarea regulilor, care asigură ordinea și stabilitatea în interacțiunile cu ceilalți [87, p. 25]. Școlarul mare (ca și subiecții celorlalte vârste) recunoaște regulile grupului, statutul înalt al „stelelor”, al adultului, dar, fiind plasat într-o situație reală de conflict, opune rezistență grupului, protejându-și eul propriu. Situațiile cele mai dificile apar anume la vârsta preadolescentă, când aprobarea sau dezaprobarea colegilor devine forța cea mai influentă în motivația conduitei. Însă pe măsură ce elevul se maturizează (în special la etapa preadolescentă) tendințele de conformism sunt însoțite treptat de cele de manifestare a individualității și autonomiei. Astfel, pe de o parte, el dorește să fie acceptat și aprobat în mediul social, pe de altă parte, simțul maturității scoate în evidență individualitatea lui [52].

În analiza rezultatelor pe vârste aparte, ne-am convins de influența statutului persoanelor care iau parte la interacțiune: cu cât persoana deține un statut mai înalt, cu atât nivelul de conformism crește, fapt descris în experimentele lui S. Milgram [144] și constatat și în cercetarea de față.

Un alt factor care motivează alegerea acomodării, ar fi fenomenul *influenței normative*, bazat pe preocuparea subiectului de imaginea sa socială [144, p. 239]. Astfel, acomodarea vine din „dorința de a plăcea celor din jur, a fi acceptați sau pentru corectitudine în comportament” [144, p. 275]. Conformarea la reguli, responsabilitatea subiecților este redusă în cazul când statutul social este neoficial, mai puțin normativ.

Menționând dinamica situației sociale, T. Shibusany susține că modificarea câmpului percepției individului uman are loc continuu, fiind determinată de multiplele adaptări la situația socială. În cazul activităților comune multiplele aspecte ale concepției Eu-lui se determină în comparație cu „celălalt”, ținându-se cont de așteptările lui. Fiind supus aprecierii „celuilalt”, individul își va anticipa propriile acțiuni, însă nu neapărat va recurge la o conduită conformistă, ci doar va lua în calcul expectațiile grupului. Deci, în acest caz se va realiza un raport dintre autocontrol și controlul social [62, p. 77-78].

Preferința pentru *evitare* este una din cele mai modeste, ea fiind considerată a fi necooperantă: individul nu-și urmărește propriile interese și nici pe ale altuia, el nu ia atitudine față de conflict, ci îl ocolește, sau, pur și simplu, se retrage dintr-o situație amenințătoare. Această strategie de evitare sau ignorare se reduce la remarci irelevante, schimbarea subiectului în cadrul comunicării sau tăcere totală, părăsirea încăperii, spre exemplu: „*El le-a răspuns că dacă ei nu vor să se joace cu el, oricum va pleca, fiindcă nu se va schimba ca cineva să-l accepte*”, „*Bine, ori cum voi nu sunteți cei mai buni, îmi voi găsi alți prieteni și mai înțelegători și devotați*”, „*Copilul cred că nu ar răspunde nimic, ar fugi și ar izbucni în plâns*” etc.

Cel ce alege acest tip de comportament nu dorește să coopereze cu nimeni în situația de conflict, să depună vreun efort în realizarea intereselor proprii sau în a merge celorlalți în întâmpinare, amânând asumarea responsabilităților. Aceste manifestări comportamentale sunt caracteristice celor lipsiți de încredere în ei înșiși [122, p. 128]. Evitarea conflictului presupune ignorarea acestuia în speranța că va dispărea de la sine. Conflictul, însă, nu dispărea, ci rămâne în stare latentă.

Într-o cercetare efectuată de И.А. Борисова (2007) cu referire la influența tipului de atașament asupra specificului autoaprecierii la micii școlari, s-a constatat că atașamentul emoțional față de mamă prezintă un factor semnificativ pentru comportamentul micilor școlari în

situațiile de stres. Astfel copiii ce prezintă un tip de atașament sigur se manifestă activ, se implică emoțional în activități, sunt deschiși spre nou. Cei ce dezvoltă un tip de atașament ambivalent denotă un nivel înalt de neîncredere, conformism, frustrare în caz de insucces. Copiii cu stil de atașament evitant sunt mai distanțați din punct de vedere emoțional, nu posedă deprinderi de comunicare constructivă [89].

Alte cercetări referitor la comportamentul copiilor în situațiile tensionate, în special, la vârsta de 6-7 ani reflectă o tendință sporită spre izolare. Deși, de la vârsta de 4 ani copiii preferă (în baza jocului de rol) să se joace împreună și nu separat, Л.И. Хуторская menționează că un motiv ar consta în lipsa sau nivelul scăzut de formare a deprinderilor de joacă la etapa precedentă, inclusiv și atitudinea negativă a celor de o seamă față de acești copii [apud 163]. Multiple studii confirmă că anume de jocul de rol depinde caracterul activismului social și manifestarea inițiativei preșcolarului [36; 56; 60; 64; 99; 114; 123; 128; 141; 149; 154; 163; 168; 177 etc.]. În opinia acestor autori popularitatea copilului se bazează pe activitatea lui: fie pe capacitatea de a organiza o activitate de joc comună, fie pe succesul unei activități. Astfel, copiii care ocupă o poziție pasivă într-o activitate de joc sau au roluri secundare, mai puțin atractive, se subordonează interlocutorului, fapt ce poate frâna dezvoltarea lui, generând formarea unor trăsături de personalitate nedorite. În consecință, aceasta împiedică interacțiunea de mai departe cu cei de o vârstă. Toate împreună, susțin nedorința celorlalți de a se juca cu acești copii, ostilitatea față de ei.

Rezultatele experimentale atestă un număr impunător de „izolați”, mai cu seamă, între preadolescenții testați. Motivul izolării la această vârstă poate fi nu doar lipsa unor abilități de comunicare sau relaționare. Conform lui М. БИТЯНОВА: „Izolarea subiecților la vârsta preadolescentă prezintă un fenomen emoțional, o neacceptare a unor calități concrete, obiceiuri, însușiri ale colegilor”. Autoarea menționează că în grupurile, care există de mai mult timp, pot apărea tendințe de soluționare a problemelor din contul așa numiților „țapi ispășitori” care și culeg majoritatea refuzurilor. Pe de altă parte, același autor menționează că la vârsta preadolescentă unii subiecți (inclusiv cu calități acceptate de colegi) se izolează benevol de ceilalți, se retrag în căutarea unor răspunsuri, reflectând asupra eului propriu, poziției sale sociale [84].

În opinia U. Șchiopu, în situațiile de conflict subiecții la vârsta preadolescentă ocupă o poziție „infantilă”: ei nu-și pot apăra consecutiv poziția, alegând evitarea conflictului sau o variantă de compromis. La preadolescenți conflictele exogene (ele vizează cele familiale, școlare, socio-relaționale, de generație etc.) pot fi ocazionale sau permanente și generează teamă

și strategii de evitare, de trăire ca atare, luptă, camuflare sau modificare de statut, rol pentru a deveni de neatacat (mai rar) [6].

Anterior, s-a analizat tendința de izolare la preșcolari, evidențiindu-se ideea mai multor autori [167, p. 66] precum un motiv al izolării ar fi lipsa deprinderilor de joacă la etapa precedentă, posibil și în cazul evitării subiecții nu știu cum să procedeze, nu au experiență de comportament în astfel de situații. Cercetările dovedesc că statutul scăzut al subiecților totodată vădește și faptul că educatorul nu susține suficient eforturile copiilor sau adultul manifestă o atitudine sarcastică față de acești copii în prezența colegilor, ce poate duce la înstrăinarea dintre ei [83]. Cu toate acestea, comparativ cu datele la preșcolari (14% preșcolari), pentru celelalte vârste rezultatele obținute sunt mai joase (10% școlari mici și 13% preadolescenți), ceea ce ne face să credem că subiecții deja dețin o experiență de interacțiune mai bogată și caută să înfrunte situația. Totodată, dinamica manifestării alegerii strategiei de evitare dovedește că dacă școlarii mici mai rar aleg evitarea, spre preadolescență se observă iarăși o creștere, dovedind că alegerea acestei strategii cu vârsta permite preadolescentului dacă să nu soluționeze cazul, cel puțin să-l evite.

Confruntând aceste idei cu datele statistice, constatăm diferențe semnificative la alegerea *evitării* între vârsta preșcolară și școlară mică: unde preșcolarii au acumulat 0,6 puncte, iar școlarii mici 0,4 puncte ($p=.02$) (Tabelul A14.3) și la vârstele școlară mică și preadolescență: unde școlarii mici au acumulat 0,4 puncte, iar preadolescenții 0,6 puncte ($p=.01$) (Tabelul A14.5).

Confruntarea ca strategie de comportament este preferată după acomodare la două vârste: școlară mică (25% elevi) și preadolescență (23% elevi), mai rar la preșcolari (15% copii). În literatura de specialitate [167, p. 53] se menționează că la vârsta preșcolară aproximativ 15%-30% din numărul total de copii manifestă în comportament un nivel de agresivitate mai înaltă, legată de perceperea celuilalt drept concurent, obstacol ce trebuie înlăturat. Copiii demonstrează agresivitate din câteva motive, a constatat același autor [167, p. 55-61]: din dorința de a atrage atenția asupra sa, de a-și atinge un scop anume; un grup aparte prezintă copiii ce primesc plăcere agresând și umilind pe alții. În consecință, toate trei grupurile demonstrează astfel lipsa capacității de a-i înțelege pe ceilalți, a le acorda atenție, a ține cont de interesele semenilor. Raportând rezultatele cercetării de față la aceste afirmații, constatăm existența problemelor de relații cu cei de o vârstă. Din punct de vedere statistic s-au obținut diferențe semnificative la alegerea *confruntării* între vârstele preșcolară și școlară mică: unde preșcolarii au acumulat 0,6 puncte, iar școlarii mici 1 punct ($p=.001$) (Tabelul A14.3). Astfel, se confirmă nivelul mai înalt de alegere a *confruntării* în cadrul unei situații tensionate anume la vârsta școlară mică.

Dacă comparăm rezultatele pentru școlarii mici la alegerea confruntării cu cele obținute la alegerea evitării, putem presupune că școlarul mic mai rar încearcă să evite situațiile de conflict, ci mai des se confruntă. Am putea considera că crește gradul de manifestare a agresivității. După E.O. Смирнова, am mai menționat anterior, manifestarea confruntării nu înseamnă neapărat manifestarea agresivității, dacă în grupul de copii acest nivel nu depășește 30%. În acest caz, alegerea confruntării denotă dorința de a fi în centrul atenției, a fi apreciat, văzut de colegi [167]. Comparând rezultatele, iarăși observăm la vârsta școlară mică cel mai înalt rezultat, ce ne permite să menționăm în plus importanța care o acordă acesta noii sale poziții sociale. Dinamica alegerii strategiei de confruntare este neuniformă ca și în alegerea strategiilor precedente.

Compromisul este unica strategie aleasă cel mai rar, dar cu un punctaj comparativ ridicat față de alte vârste: preșcolarii – 6%, școlarii mici – 0,3% și preadolescenții – 11%. Diferențele sunt radicale, mai cu seamă la etapa miciei școlarității, unde practic este ignorată această modalitate de comportament și etapa preadolescență, care vizibil își îmbogățește experiența cu încă o strategie ce permite evitarea confruntării deschise. Datele statistice la alegerea *compromisului* vin să consemneze aceste constatări: unde preșcolarii au acumulat 0,3 puncte, școlarii mici 0,01 puncte ($p=.001$) (Tabelul A14.3), iar între vârsta școlară mică și cea preadolescență diferențele înregistrează pentru școlarii mici 0,01 puncte, iar preadolescenți – 0,5 puncte ($p=.001$) (Tabelul A14.5). Am putea spune, că dinamica acesteia denotă creștere spre preadolescență, dar practic fiind ignorată de reprezentanții vârstei școlare mici.

În opinia specialiștilor *compromisul* este o cale de mijloc între competiție și acomodare, între evitare și cooperare. În compromis se renunță la anumite scopuri personale, dar nimeni nu obține ceea ce dorește. De fapt, este o soluție superficială de împăcare mai rapidă a tuturor părților care presupune dispunerea participanților la conflict spre regularea neînțelegerilor în baza cedării reciproce, a realizării parțiale a intereselor proprii. Această strategie include acțiuni atât active, cât și pasive, eforturi individuale și colective, astfel permite satisfacerea pretențiilor fiecărui participant în conflict și este adoptată în cazul când participanții la o situație de conflict stau pe poziții egale și țin numai de cât să-și atingă scopurile [122, p. 218].

Reieșind din rezultatele obținute, constatăm că intenția de a alege un tip de comportament în situațiile de conflict este una schimbătoare. Asemănătoare rezultate au fost înregistrate de H.B. Степанова (2007) într-o cercetare extinsă pe un eșantion de 270 preadolescenți, în cadrul căreia s-a relevat că strategia preferată într-o situație de conflict diferă de comportamentul real al subiecților, adică de ceea ce ei intenționează să facă [169]. Cu alte cuvinte, în situații obișnuite, comparativ cu situațiile imaginative, subiecții se comportă mai firesc pentru ei, fie și distructiv, iar în situațiile tensionate apare tendința de acomodare la nevoile partenerului sau la regulile,

condițiile noi. Menționăm însă, că și într-un caz, și în altul tipurile de comportament alese de subiecții investigați în cercetarea de față tind mai mult să fie distructive la această vârstă.

Un șir de cercetări realizate la diferite secvențe ale vârstei preadolescenței dovedesc diferite preferințe în alegerea unei strategii de comportament în situație de conflict. Astfel, în unele cercetări cu implicarea elevilor claselor a 6-a s-au dovedit preferate evitarea în asociație cu cooperarea, urmate de confruntare, acomodare și compromis [71]; la elevii claselor a 7-a – a 8-a sunt evidențiate cooperarea, compromisul și evitarea [158]; la elevii claselor a 8-a – a 9-a strategia dominantă este confruntarea, apoi compromisul, evitarea, acomodarea și cooperarea [148]. Respectiv, observăm că preadolescenții în alegerea strategiei de comportament în situațiile tensionante nu indică o tendință unică, ci alegerea diferă de la o etapă la alta, și aceasta ne face să presupunem că fluctuațiile date denotă căutarea poziției proprii, nivelul înalt al interiorizării celor asimilate anterior, cât și caracterul situațional al comportamentului în astfel de cazuri.

O descriere mai amplă a alegerii strategiei de comportament în situațiile de conflict a fost prezentată de autor în articolul „Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях на разных этапах развития” [88, p. 35-37], în care s-a menționat frecvența utilizării de către preadolescenți în situațiile tensionate a strategiilor distructive de comportament. În situațiile de conflict acesta cooperează mai puțin și preferă evitarea sau compromisul. În cazurile de interacțiune cu adulții, preadolescentul preferă acomodarea, iar cu cei de o vârstă – confruntarea. Astfel, alegerea strategiei de comportament în situații tensionate este modelată de context.

Din perspectiva dezvoltării competenței sociale la elevi, aceste date ne indică la implicarea educaților în diverse activități ce presupun simularea unor situații de conflict cu exersarea variantelor alternative de comportament constructiv, fapt ce ar îmbogăți experiența socială a acestora și ar facilita procesul de relaționare între ei.

Rezumând cele expuse la acest indicator al componentei intenționale, concluzionăm axându-ne pe spusele lui B.H. Мясищев referitor la atitudinile reale ale individului, care până la un moment devin caracteristicile lui potențiale și încep să se manifeste numai atunci când individul acționează în situații subiectiv semnificative pentru el [150].

Examinând componenta intențională am constatat:

- tendința de comunicare în grup cu cei de o vârstă, se manifestă clar la vârsta preșcolară, păstrând intensitate medie pe perioada micii școlarități și amplificându-se esențial în preadolescență;

- alegerea unei strategii de comportament în situație de conflict denotă preferința pentru acomodare la toate trei vârste; modificarea acestui aspect al componentei intenționale constă în numărul și combinațiile strategiilor, aplicate de reprezentanții diferitor vârste: subiecții de vârstă

preșcolară mai frecvent preferă acomodarea și cooperarea; la vârsta școlară mică alegerile țin de acomodare și de confruntare; la vârsta preadolescentă se recurge adesea la acomodare și confruntare alături de selectarea compromisului mai frecvent decât la vârstele precedente;

- activitățile dominante în cadrul fiecărei vârste sporesc *trebuința de comunicare* ca mecanism de dezvoltare a caracteristicilor competenței sociale: la vârsta preșcolară în cadrul jocului copiii *se cunosc cu* diferite modele de comportament, își satisfac nevoia de a-și extinde cercul de prieteni; la vârsta școlară mică în cadrul activității de învățare - nevoia de susținere, respect din partea colegilor, înțelegere etc., la vârsta preadolescentă *trebuința de comunicare* le ajută în exprimarea maturității, a *trebuinței de recunoaștere*, respect a poziției sale sociale. *Decentrarea* care se dezvoltă pe parcursul vârstei preșcolare, permite subiecților să observe prezența și nevoile celuilalt, stimulând căutarea soluțiilor diverse. Astfel, se activează încă un mecanism psihologic important – acomodarea – care participă în procesul de constituire a relațiilor cu alte persoane.

3.3. Dinamica componentei comportamentale a competenței sociale la vârstele investigate

Componenta comportamentală a competenței sociale despre care vom vorbi în continuare, include indicatorii deja cunoscuți: *manifestarea inițiativei, manifestarea amabilității, manifestarea compasiunii, oferirea ajutorului, corelarea acțiunilor și intereselor proprii cu ale altor copii, respectarea regulilor de grup.*

Deci, unul din indicatorii comportamentali testați se referă la manifestarea inițiativei în cadrul interacțiunii de grup, atunci când subiecții îndeplinesc o sarcină comună cu elemente de problemă (t. ZPH). Reieșind din datele obținute (Figura 3.5), constatăm cel mai înalt grad de inițiativă îl manifestă școlarii mici – 63% elevi, în comparație cu preșcolarii – 44% copii sau preadolescenții – 52% elevi. Dacă între vârsta preșcolară și cea școlară mică vedem o ascendență semnificativă a acestei caracteristici a competenței sociale, atunci spre preadolescență are loc o descendență, o scădere a numărului de elevi care vin cu idei, propun careva soluții în cadrul interacțiunii în grup. Astfel, dezvoltarea particularității date nu dovedește o creștere uniformă.

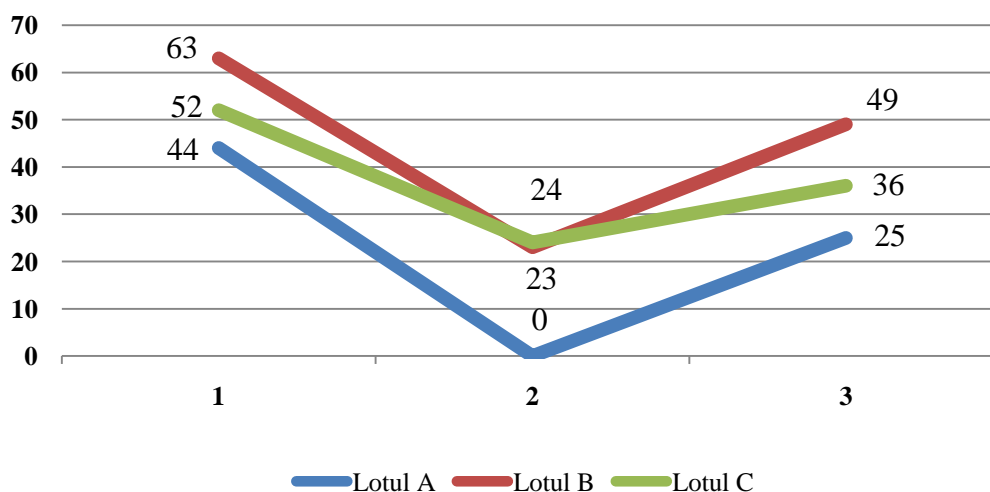


Fig. 3.5. Distribuția rezultatelor obținute la indicatorii componente comportamentale la t. ZPH: 1 – manifestarea inițiativei, 2 – manifestarea amabilității, 3 – oferirea ajutorului

După cum ne-am convins în baza rezultatelor obținute la vârstele precedente, manifestarea inițiativei generează în cadrul unui grup de lucru diverse comportamente: subiecții demonstau compasiune unul față de altul, acordau ajutor colegilor, corelau acțiunile și interesele proprii cu ale interlocutorilor, dădeau dovadă de activism.

Dacă ne referim la vârsta preșcolară, numărul celor care încearcă să facă propuneri, să-i îndemne și pe alții la careva activități atinge mai puțin de jumătate din numărul total. E de menționat că la această etapă pentru copilul de 5-7 ani important este să fie alături cu cineva de seama lui, să facă ceva împreună și nu de unul singur. Astfel, în cadrul jocului de rol, jocului cooperant el încearcă diverse modalități de a propune soluții, de a-i îndemna pe alții să se joace. Jocul îi oferă posibilitatea de a achiziționa ceea ce el nu poate singur, ci cu ajutorul altor copii, idee bazată pe concepția lui Л.С. Выготский despre *zona proximei dezvoltări*, care exercită influență asupra dezvoltării copilului [36, p. 19].

Observările în cadrul orelor de clasă au dovedit, mai cu seamă în clasele a II-a, că elevii sunt foarte activi, la orice întrebare a profesoarei majoritatea ridicau mâinile, chiar dacă nu erau convinși că cunosc răspunsul la întrebare. Acest fapt și ne face să presupunem, că acel decalaj pe care îl observăm între vârstele școlare mică și preadolescentă este influențat de aparatul reflexiv care se dezvoltă furtunos în următoarea perioadă, între 13-17 ani [135]. Credem, că pentru micii școlari este important să atragă atenție asupra sa, să fie respectați de colegi, fapt deja constant pentru vârsta dată [8]. Totodată, gradul înalt de manifestare a acestui indicator arată creșterea activismului la vârsta dată.

La vârsta preadolescentă elevii par mai rezervați în a organiza ceva din propria inițiativă, calculând pe cât de reușită va părea propunerea lor colegilor. Acel simț al maturității pe de o parte îi sporesc intențiile de a-și extinde cercul de comunicare, pe de altă parte, frica de eșec îi lasă mai pasivi.

Următorul indicator comportamental, dacă privim Figura 3.5, constată că așa caracteristică ca *manifestarea amabilității* copiii de vârstă preșcolară nu o cunosc deloc – 0% din copii (în cercetarea de față). Amintim, în cadrul t. ZPH unde preșcolarii (și școlarii mici) au avut de asamblat un puzzle în perechi, concomitent cu altă pereche, iar unele detalii din start erau schimbate, în momentul când piesele necesare nu ajungeau, copiii (deja găsim-le la perechea cealaltă) nu și-au cerut permisiune de a le lua de pe masa străină, nu au rugat, ci pur și simplu se apropiau și le luau de pe masă sau rămâneau pasivi. Presupunem că anume situația de problemă creată, când fiecare vroia să termine sarcina mai înainte, când nu găseau piesele necesare, se grăbeau, retrăiau, copiii nu manifestau deprinderi constructive, considerând că se comportă firesc. Posibil, situația nouă pentru ei sau alte motive posibile puteau influența comportamentul lor.

La vârsta școlară mică, în situație similară, elevii vizibil se comportau altfel, manifestând amabilitate față de colegii lor (23% elevi). Din punct de vedere statistic la acest indicator s-au constatat diferențe semnificative între vârsta preșcolară și școlară mică: unde școlarii mici au acumulat 0,3 puncte, iar preșcolarii 0 puncte ($p=.001$) (Tabelul A14.4).

Și neesențial, acest scor s-a schimbat la vârsta preadolescentă – 24% din elevi. Astfel, constatăm o creștere bruscă a acestei caracteristici de la preșcolăritate la mica școlăritate cu încetinire spre preadolescență, dar în linii mari cu o dezvoltare foarte modestă.

Dacă comparăm gradul de *manifestare a ajutorului oferit* colegilor în cadrul lucrului în perechi, în echipă constatăm că acest indicator dezvoltă o creștere neuniformă cu o manifestare mai frecventă la vârsta micii școlărități: 25% la preșcolari, 49% la micii școlari și 36% la preadolescenți. Și la acest indicator s-au constatat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între vârsta preșcolară și școlară mică: unde școlarii mici au acumulat 0,3 puncte, iar preșcolarii 0,1 puncte ($p=.004$) (Tabelul A14.4).

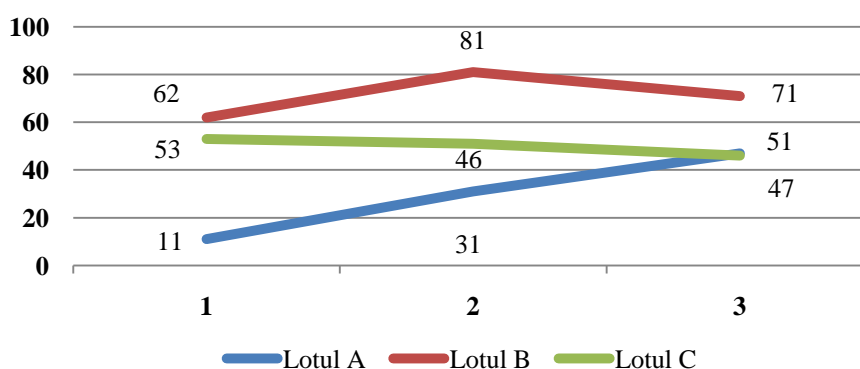
Pe lângă acest indicator, s-au obținut diferențe semnificative la manifestarea unei altei caracteristici a competenței sociale, cea de a *se consulta cu colegul* în cadrul realizării unei sarcini comune: unde școlarii mici au acumulat 0,5 puncte, iar preșcolarii 0,4 puncte ($p=.038$), ce iarăși demonstrează o creștere, fie chiar și mică, a acestui indicator la vârsta școlară mică. La variabila *acordarea ajutorului celuilalt grup* preșcolarii au notat 0,1 puncte, iar școlarii mici 0,3 puncte ($p=.004$) (Tabelul A14.4), să înțelegem că școlarii mici se consultă mai des cu colegii și

sunt predispuși și mai frecvent să acorde ajutor în comparație cu preșcolarii. Dacă privim datele statistice obținute la variabila *ajută cealaltă pereche* la micii școlari cu variabila *se consultă cu colegii* la preadolescenți s-au obținut diferențe semnificative: unde școlarii mici au acumulat 0,3 puncte, iar preadolescenții 0,4 puncte ($p=.004$) (Tabelul A14.6), ceea ce denotă o creștere cu vârsta foarte lentă a acestei caracteristici.

Totodată, din punct de vedere statistic am obținut rezultate ce denotă și manifestarea comportamentelor mai puțin eficiente pentru o interacțiune între vârstele preșcolară și școlară mică: la variabilele *își asumă mai multe elemente* s-au constatat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între vârsta preșcolară și școlară mică: astfel preșcolarii au notat 0,5 puncte, iar școlarii mici 0,2 puncte ($p=.001$); la variabila *intră în conflict în cadrul soluționării unei sarcini comune*: preșcolarii au notat 0,3 puncte, iar școlarii mici 0,1 puncte ($p=.01$); la variabila *ia detaliile fără voie*: unde preșcolarii au notat 0,6 puncte, iar școlarii mici 0,2 puncte ($p=.001$) (Tabelul A14.4). Deci, la aceste variabile constatăm că preșcolarii manifestă mai multe tipuri de comportamente ineficiente comparativ cu școlarii mici.

Între vârstele școlară mică și preadolescență la fel s-au atestat diferențe, și anume: la variabilele *lucrează independent* și *refuză să coopereze*: unde școlarii mici au 0,4 puncte, iar preadolescenții – 0,6 puncte ($p=.03$) (Tabelul A14.6), notând manifestarea mai frecventă a cooperării în cazul soluționării unei situații de problemă la vârsta preadolescență comparativ cu cea școlară mică.

Rezultatele examinării dinamicii celorlalți indicatori comportamentali ai competenței sociale la vârstele investigate, și anume, a *manifestării compasiunii*, *corelării intereselor proprii cu ale altora* în cadrul interacțiunii, *respectării regulilor de grup* le prezentăm în Figura 3.6.



1 – manifestă compasiune;

2 – corelează acțiunile proprii cu interesele celorlalți; 3 – respectă regulile de grup.

Fig. 3.6. Distribuția rezultatelor obținute la indicatorii componente comportamentale, m. observării, %

După cum observăm, dezvoltarea fiecărui indicator aparține în dependență de vârstă se manifestă diferit. Să analizăm, mai întâi, tabloul obținut la primii doi indicatori ce reflectă forme ale empatiei în comportament: *demonstrarea compasiunii* în relațiile cu cei de o seamă și *corelarea acțiunilor și intereselor proprii cu ale altora*.

Analizând Tabelul 3.1., observăm că la variabila *demonstrarea compasiunii* cele mai mari rezultate sunt înregistrate la micii școlari – 62% din respondenți au notat câte 2 puncte. Același indicator la etapa preadolescentă se manifestă mai moderat, comparativ cu cea precedentă – 53% din respondenți, dovedind o scădere. Referitor la etapa preșcolară constatăm că manifestarea acestuia este cea mai modestă – 11,3% din respondenți (dacă ne conducem de aprecierea cu 2 puncte pentru toate categoriile). Remarcăm că, cei mai mulți preșcolari au fost notați cu 0 puncte la manifestarea compasiunii atunci când realizau în comun o sarcină (63% din lotul A), adică aceștia în situații de problemă sunt axați mai mult pe atingerea scopului, și mai puțin iau în calcul starea emoțională a interlocutorilor săi.

Tabelul 3.1. Manifestarea compasiunii și corelarea acțiunilor proprii cu interesele celorlalți pentru vârstele investigate în cadrul observării, %

Metoda observării	Demonstrarea compasiunii				Corelarea acțiunilor proprii cu interesele celorlalți			
	0 puncte	1 punct	2 puncte	3 puncte	0 puncte	1 punct	2 puncte	3 puncte
lotul A	63	24	11,3	2	16,6	33,9	46,8	2,7
lotul B	1	37	62	0	1,1	26,4	71,4	1,1
lotul C	1,4	37	53	8,6	3,6	41,6	46	8,8

La preadolescenți (lotul C) observăm o mică creștere pentru ambii indicatori: 8,6 % dintre subiecți au fost notați cu 3 puncte la *manifestarea compasiunii* și cu 8,8% dintre subiecți la *luarea în considerare la intereselor celorlalți*. Totodată, nu putem vorbi despre o progresie a indicatorii dați la această vârstă, deoarece frecvența predomină în diapazonul dintre 1-2-puncte.

Respectiv, dinamica acestor doi indicatori comportamentali constată o curbă la vârstele investigate (Figura 3.7). Aproximativ fiecare al doilea preșcolar ține cont de interesele celui de o vârstă în cadrul interacțiunii, iar la vârsta școlară mică – 71% de elevi au dovedit-o, ca la următoarea etapă să sufere o scădere până la 46% pentru preadolescenți.

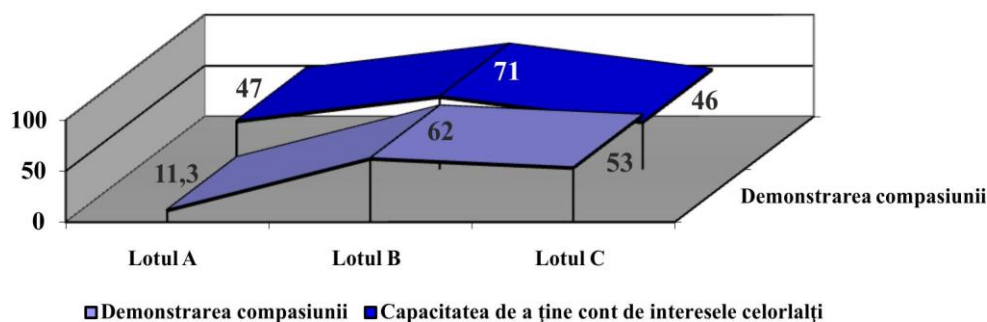


Fig. 3.7. Reprezentare grafică a dinamicii manifestării compasiunii și corelării acțiunilor proprii cu interesele celorlalți (m. observării)

În același context valorile medii obținute atestă următoarele diferențe semnificative la nivel **de grup**: la variabila *manifestarea compasiunii* subiecții de vârstă preșcolară au notat valori mult mai scăzute: preșcolarii (lotul **A**) au luat 0,5 puncte față de școlarii mici (lotul **B**) - 1,6 puncte ($p=.001$). La variabila *corelarea acțiunilor proprii cu interesele celorlalți* la fel s-au atestat valori scăzute pentru preșcolari comparativ cu valorile obținute de școlarii mici: astfel, preșcolarii au acumulat 1,4 puncte (lotul **A**) și școlarii mici 1,7 puncte (lotul **B**) la $p=.01$, (Tabelul A14.2). Deci, ambele capacități empatice dovedesc un grad mai înalt de manifestare la vârsta micii școlarități.

Comparând frecvența manifestării ambilor indicatori, constatăm pentru vârstele preșcolară și școlară mică predominarea *corelării acțiunilor proprii cu interesele celorlalți*, iar pentru preadolescenți *demonstrarea compasiunii*.

Pentru a înțelege de ce aceste forme ale manifestărilor empatice parcurg o curbă în dezvoltarea lor, am examinat mecanismele psihologice care stau la baza dezvoltării relațiilor interpersonale evidențiind rolul *empatiei* în explicarea trăirilor emoționale și care face „posibilă cunoașterea persoanelor în mod direct sau indirect, unde are loc compararea sau contrapunerea stărilor interioare, or este considerată un mecanism foarte complicat de cunoaștere socială [8], or constituie o parte „a procesului de autodeterminare și autocunoaștere, determinând comportamentul social” [62, p. 57]. Esența psihologică a acestui mecanism constă în extinderea cercului de trăiri emoționale, de îmbogățire a experienței interioare, fiind una din cele mai timpurii manifestări ale atașamentului emoțional față de alte persoane [174]. Această idee ne face să înțelegem de ce la etapa micii școlarități crește numărul de elevi care dau dovadă de caracteristica dată.

A.B. Петровский menționează că una din caracteristicile importante ale empatiei (ceea ce o deosebește de alte mecanisme de înțelegere, precum cele de identificare, de decentrare) o constituie dezvoltarea slabă a aspectului reflexiv, fiind mai mult plasată în zona experienței

emoționale. Ea mai ușor se realizează în similitudinile comportamentale și reacțiile emoționale ale individului [131].

Manifestarea fenomenului empatiei are loc în baza unor schimbări vizibile atât în conținutul emoțiilor, cât și a formei de derulare. În opinia lui П.М. Якобсон [apud 167], la vârsta preșcolară emoțiile își pierd situativitatea, devin mai profunde după conținut. La preșcolar se dezvoltă *anticiparea emoțională*, ce-i permite să trăiască posibilele rezultate ale activității, să prevadă reacțiile celorlalți la acțiunile sale. Astfel, dacă mai devreme se bucura de rezultatul dorit, acum el se bucură că poate obține un astfel de rezultat. Dacă anterior respecta o regulă pentru a fi apreciat, acum o îndeplinește, anticipând bucuria celor din jur pentru această acțiune. Cercetările dovedesc importanța empatiei pentru dezvoltarea integră a personalității, a relațiilor interpersonale, care asigură dezvoltarea morală [87; 98 etc.]. Orientările recente abordează acest termen sub aspect tridimensional, și anume: cunoașterea sentimentelor celorlalți, trăirea stărilor afective și reactivitatea încărcată de compasiune față de durere. În ansamblu, ele descriu o succesiune: observația, trăirea și acțiunea în vederea oferirii ajutorului [31]. Totodată, în cadrul empatiei este mai slab înțeles mecanismul compătimirii. Spre exemplu, Т.П. Гаврилова vorbește despre *decentrarea emoțională*, reieșind din necesitatea copilului de a împărți poziția sa cu celălalt. Pentru vârsta mică școlară este caracteristică *simpatia* (mai puțin complexă), iar pentru preadolescenți – *compasiunea*, care reprezintă o formă mai complicată a acestui fenomen. Autoarea susține că în cazul simpatiei se manifestă tendințe egoiste, iar în cazul compasiunii – cele altruiste [98].

În cercetările lui S. Marcus sunt menționate 2 etape în procesul transpunerii empatice: calea *introiectivă* și cea *proiectivă*. Prima include aprecierea și integrarea datelor modelului extern în sistemul experiențial propriu, prin care eul descoperă elemente comune modelului extern. Cea de-a doua proiectează o imagine ajustată pentru a se adapta la psihologia celuilalt. Dacă introiecția asigură cunoașterea celorlalți, proiecția experienței personale adaptată cerințelor sociale, participă, de asemenea, la mărirea acurateței empatice (Marcus, 1997). Mai mult ca atât, acest mecanism nu este numai o condiție de cunoaștere socială, ci prezintă un mod de integrare a individului în societate [apud 62, p. 57].

Referitor la indicatorul *respectă regulile în grup* s-a dovedit că la vârsta școlară mică această caracteristică a competenței sociale se manifestă cel mai frecvent, care cu vârsta denotă o scădere, astfel 47% dintre preșcolari atestă scoruri la acest descriptor, 71% dintre școlarii mici și 46% dintre preadolescenți, ceea ce putem observa în Figura 3.8.

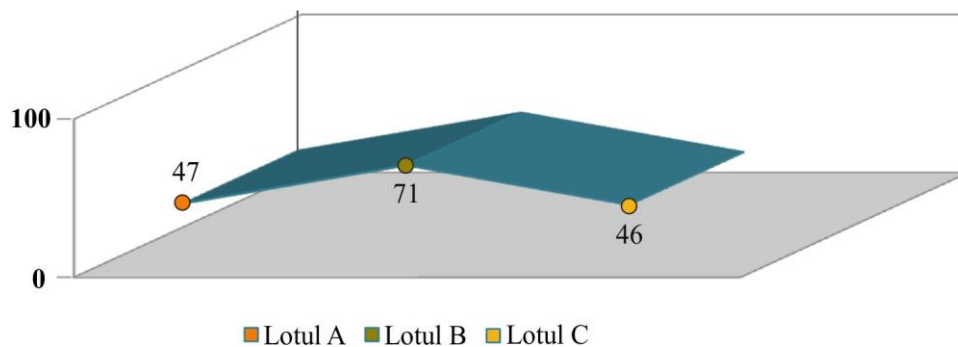


Fig. 3.8. Reprezentare grafică a dinamicii respectării regulilor de grup (m. observării)

Din punct de vedere statistic la fel s-au constatat diferențe semnificative pentru preșcolari, care au obținut 1,4 puncte și iar școlarii mici – cu 2 puncte ($p=.001$) (Tabelul 14.2).

Literatura de specialitate oferă o mulțime de dovezi despre faptul că în activitatea de joc, spre exemplu un preșcolar, este capabil de a-și supune comportamentul un timp mai îndelungat anumitor reguli, în timp ce în afara jocului această sarcină este mai dificilă. În viziunea lui Д.Б. Эльконин [177] la vârsta preșcolară respectarea regulilor de comportament în joc și în alte activități devine o școală a limitării nevoilor imediate, a subordonării responsabilităților asumate, deoarece, după cum susține А.И. Захаров [apud 79], normele ce exprimă un sistem de control asupra comportamentului, contribuie la armonizarea reglării bilaterale a emisferelor, iar încălcarea sistematică a normelor nu susțin formarea fundamentelor morale ale personalității preșcolarului. Astfel, asimilarea de către copii a jocului cu reguli formează o anumită libertate în aplicarea acestora, înțelegerea normelor convenționale, în conștientizarea nevoii de subordonare, ceea ce duce, în opinia lui А.С. Спиваковская [ibidem], la formarea predispozițiilor interne de conștientizare a subordonării la reguli. Respectiv, la celelalte vârste elementul ludic dovedește pe cât de profund s-au format deprinderile de a se subordona regulilor, de care în final depinde rezultatul activității.

Dacă raportăm acest subiect la vârsta școlară mică, după cum menționează și specialiștii în domeniu, regula devine fenomenul central, un fel de certitudine ce-l ajută în adaptare și pe care o consideră reper ca atare. În unele situații copilul impune acasă reguli noi motivate de faptul că „așa ne-a spus doamna învățătoare la școală” [87, p. 55]. Amintim că, potrivit lui Л. Божович, pentru micul școlar este important de a respecta regulile în grup, pentru că datorită acceptării acestora interacțiunile cu colegii capătă o claritate, stabilitate [87, p. 25]. Conform teoriei dezvoltării morale a lui L. Kohlberg, amintim că vârsta școlară mică se află în dezvoltarea sa la *nivelul premoral sau pre-convențional* și anume acum pentru copil pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte puternice, iar evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate”. Pe lângă aceasta, conformarea la normă este sursa de beneficii și, ca atare, „trebuie

realizată pentru că fiind recompensată poate fi și plăcută în consecințele sale” [3, p. 29]. Astfel, putem înțelege și gradul înalt de manifestare a acestei caracteristici la micul școlar.

Potrivit lui L. Kohlberg, vârsta preadolescentă în dezvoltare atinge *nivelul convenționalității morale*, adică al conformării la normele exterioare. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaște purtarea, de a avea un statut „bun”, deci de a fi apreciat [3; 43].

A respecta careva reguli de grup nu este altceva decât a încerca să socializezi cu membrii acestui grup. După S. Rusnac, în cadrul socializării „individul uman se transformă dintr-o ființă neputincioasă și dependentă în personalitate impregnată în cadrul valorilor și simbolurilor sociale, autonomă și capabilă de orientare în ambianță” [62, p. 69]. Aceste schimbări potrivit aceluiași autor, au loc datorită *modelării sociale*, un mecanism al socializării, bazat pe nevoia de afiliere și care apare în condițiile menținerii unor raporturi cu comunitatea umană, în cazul cercetării de față în scopul menținerii relațiilor în grupul de copii/elevi. Un alt mecanism (întâlnim la același autor) – *învățarea socială* – bazată pe imitare, interacțiune permite subiectului să „incorporeze valorile și normele grupului, asistând la experiența altor persoane” [62, p. 70]. Socializarea include și *controlul social*, care este realizat „prin instituirea unor criterii valoric-normative” [62, p. 71]. A. Bolboceanu aduce exemplul fenomenului *gândirii de grup*, descris de I. Janis, care constă în *tendința de a uniformiza gândirea în grup, de excludere a ideilor diferite de cele ale grupului (indiferent dacă sunt sau nu productive) în numele solidarității de grup* [8], adică controlul social nu este „doar o ofertă, ci și o constrângere” [62, p. 71].

Astfel, această caracteristică a competenței sociale denotă, pe de o parte, manifestarea unor deprinderi de a corespunde mediului, pe de altă parte, mecanismele care stau la baza formării acestor deprinderi sunt și o condiție de adaptare a copiilor/elevilor la mediul grupului (la grădiniță, școală), idei reflectate și în alte lucrări ale autoarei [54].

Sintetizând rezultatele expuse la componenta comportamentală evidențiem aspecte importante ale dinamicii dezvoltării ei:

- cele mai frecvente manifestări ale inițiativei, a ajutorului colegial în cadrul soluționării unei probleme, a compasiunii, corelării acțiunilor proprii cu ale celorlalți membri ai echipei - toate aceste comportamente se atestă rar la vârsta prescolară, frecvența lor crescând semnificativ în perioada școlară mică, ca să se reducă în preadolescență;
- amabilitatea în situațiile de problemă demonstrează o creștere uniformă lentă, începând cu mica școlaritate;
- la vârsta preșcolară și școlară mică mai des se ține cont de interesele proprii în corelație cu interesele celorlalți, iar la vârsta preadolescentă mai frecvent se manifestă compasiune;

- dinamica componentei date se axează pe un șir de mecanisme psihosociale, printre care se numără empatia; anticiparea emoțională; decentrarea emoțională; modelarea socială; învățarea socială; controlul social.

3.4 Concluzii la capitolul 3

Referindu-ne la dinamica competenței sociale ca structură integrală și a mecanismelor ei de dezvoltare în ontogeneză, formulăm **următoarele concluzii**:

- Dezvoltarea conținutului competenței sociale la vârstele studiate decurge în majoritatea cazurilor neuniform, cunoscând modificări radicale ale tempoului, în special la vârsta micii școlarități, în care indicatorii comportamentali dovedesc o creștere considerabilă. La vârsta preadolescentă are loc o scădere de valori la majoritatea componentelor, ceea ce se reflectă în transformarea calitativă a celor asimilate anterior. Astfel vârsta devine un factor valoros de care se va ține cont în formarea competenței sociale.

- Referindu-ne la momentul apariției competenței sociale, menționăm că toate componentele competenței sociale studiate în prezenta lucrare, cu frecvență mai mare sau mai mică, au fost depistate deja la vârsta preșcolară; respectiv, nu sunt analizate existența lor în anumite forme în perioadele anterioare de dezvoltare.

- Analiza rolului activităților dominante în dezvoltarea competenței sociale și a mecanismelor psihosociale scoate în evidență potențialul esențial de influență a educației și mediului ca factori în dezvoltarea conținutului competenței sociale.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Sinteza faptelor și concepțiilor științifice depistate la perioadele de vârste studiate ne-au condus spre formularea următoarelor concluzii generale:

I. Competența socială prezintă un fenomen psihosocial, care reflectă o achiziție personală a individului ce-i permite acestuia să aleagă modele eficiente de comportament în situațiile de interacțiune; să realizeze performanțe sociale; să-și exprime individualitatea și să producă influență social dezirabilă asupra altor persoane, toate acestea favorizând procesele de adaptare, individualizare, integrare.

II. Competența socială relevă o structură tridimensională ce reflectă relația dintre componentele cognitiv-afectivă, intențională și comportamentală. Componenta *cognitiv-afectivă* se manifestă în descrierea unei situații de conflict, perceperea adecvată și acceptarea emoțiilor celuilalt în situație tensionată. Componenta *intențională* exprimă tendința de a comunica în grupuri de copii, alegerea unei strategii de comportament în situații de conflict. Componenta *comportamentală* desemnează manifestarea inițiativei, a amabilității, a compasiunii, oferirea ajutorului, corelarea acțiunilor și intereselor proprii cu ale altora, respectarea regulilor de grup.

III. Rezultatele experimentale obținute au evidențiat caracterul neuniform al dezvoltării competenței sociale în ontogeneză ca structură integrală, dar și în raport cu fiecare componentă în parte.

❖ Astfel, la vârsta preșcolară se atestă o dezvoltare uniformă a competenței sociale ca structură integrală, cu excepția componentei comportamentale, ce se caracterizează prin diverse fluctuații, precum frecvența înaltă a unor acțiuni (manifestarea inițiativei), frecvența scăzută a altora (respectarea regulilor de grup, corelarea acțiunilor proprii cu ale altora, oferirea ajutorului) și stagnarea unora dintre ele (manifestarea amabilității).

❖ Un tempou deosebit de dezvoltare se atestă la vârsta școlară mică care se manifestă în creșterea bruscă a majorității comportamentelor ce reflectă schimbările la nivel de componente ale competenței sociale. Comparativ cu vârsta preșcolară, referitor la componenta *cognitiv-afectivă* mai mulți elevi denot capacitatea de înțelegere a problemei, descrierea ei în amănunte și perceperea adecvată a persoanelor aflate în situații de conflict. Caracterul dezvoltării rapide și uniforme se atestă și în componenta *intențională* prin frecvența înaltă a tendinței de comunicare în grup. Dezvoltarea rapidă a componentei *comportamentale* se atestă în frecvența acțiunilor de inițiativă, respectarea normelor de grup, coordonarea acțiunilor cu ale colegului, intensitatea manifestării compasiunii. Drept momente deosebite la această vârstă putem menționa alegerea strategiei de comportament – acomodarea în configurație cu confruntarea și apariția manifestărilor de amabilitate.

❖ Intensitatea dezvoltării competenței sociale ca structură integrală în perioada preadolescenței se reduce, în special, din conținutul componentei comportamentale, în cadrul căreia se atestă mai puține acțiuni de inițiativă, respectarea regulilor de grup, demonstrarea compasiunii, corelarea intereselor proprii cu ale colegilor. În ceea ce privește componentele cognitiv-afectivă și intențională se păstrează tendința pozitivă spre creștere.

IV. O particularitate psihosocială relevantă a competenței sociale manifestată la vârstele preșcolară, școlară mică și preadolescentă exprimă discrepanța dintre componentele cognitiv-afectivă și intențională, pe de o parte, și cea comportamentală, pe de altă parte. Aceasta poate fi observată în diverse fapte ale individului: alegerea la nivel verbal a unei strategii și aplicarea la nivel comportamental a alteia; înțelegerea adecvată a emoțiilor persoanelor aflate în situații de problemă cu manifestarea comportamentală inadecvată a acestei percepții.

V. Analiza datelor relevă multitudinea factorilor care influențează procesul de dezvoltare a competenței sociale: în primul rând, **ambianța socială** în care crește și se educă copilul; efortul depus de adult în direcționarea/sprijinirea dezvoltării individului; **mediul** în care interacționează individul cu ceilalți, grupul de apartenență, conținutul situației, numărul, vârsta și statutul participanților la interacțiune; **genul** care modelează comportamentul individului mai mult situațional.

VI. Dezvoltarea competenței sociale, modificările de la o etapă la alta au loc în contextul „activității dominante”. Odată cu schimbarea tipului de activitate se schimbă relațiile (copil-copil, copil-adult), activitatea de comunicare. Respectiv, aceste modificări vor motiva, crea condiții favorabile pentru dezvoltarea competenței sociale.

VII. Dezvoltarea competenței sociale se fundamentează pe un șir de mecanisme psihosociale, precum *de adaptare* la condițiile noi (asimilarea diferitor modele de comportament); de *percepere interpersonală* (identificarea, empatia, proiecția, reflexia, anticiparea emoțională, decentrarea emoțională); de *atracție interpersonală* (nevoia de afiliere), *trebuința de comunicare* (nevoia de apreciere, respect, susținere).

Problema științifică importantă soluționată: în procesul cercetării teoretico-experimentale au fost stabilite particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale și a mecanismelor psihosociale ale dezvoltării ei din perspectiva ontogenetică, ceea ce constituie baza psihosocială a procesului de formare a respectivei competențe, oferind oportunitatea cunoașterii acestor particularități de către psihologi, cadrele didactice în vederea valorificării informației obținute, în vederea creșterii calității procesului educațional și a celui de asistență psihologică.

Investigația realizată ne-a permis să elaborăm următoarele **recomandări practice**:

- Racordarea documentelor de politici educaționale la cele internaționale în scopul dezvoltării competenței sociale în procesul educațional ca una din competențele-cheie în învățarea pe tot parcursul vieții.

- Pentru atingerea unui nivel optim de dezvoltare a competenței sociale la copii procesul educațional să se bazeze pe experiența acumulată de aceștia, pe potențialul de vârstă al fiecăruia.

- Elaborarea metodologiilor și tehnologiilor educaționale în scopul realizării activităților de psihoprofilaxie, psihodiagnostic și intervenție în instituțiile preuniversitare care vizează competența socială trebuie axată pe mecanismele psihologice și legitățile de dezvoltare a acesteea.

- Pentru a obține o dezvoltare conformă standardelor de învățare și dezvoltare a copiilor, începând din preșcolaritate, metodologia de proiectare și dezvoltare curriculară trebuie să se bazeze pe particularitățile psihologice de dezvoltare a competenței sociale, care ar proteja și dezvolta potențialul copilului, facilitând astfel substanțial procesul de educație și evitând erorile.

- În scopul obținerii unui comportament performant al copilului, educația parentală trebuie să includă cunoașterea caracteristicilor de dezvoltare a competenței sociale în raport cu fiecare etapă de vârstă, deoarece părinții au nevoie să înțeleagă și să acționeze adecvat conform specificului dezvoltării acestuia.

Rezultatele obținute în prezenta investigație comportă importanță atât **teoretică, cât și aplicativă** pentru domeniul psihologiei sociale. În plan teoretic evidențiem studierea aspectului metodologic al cercetării particularităților psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză cu descrierea mecanismelor de dezvoltare ale acestora. Valoarea aplicativă a rezultatelor obținute rezidă în semnificația competenței sociale pentru individ. Cunoașterea mecanismelor de dezvoltare ale competenței sociale poate favoriza progresul performanțelor sociale la elevi și minimaliza eșecurile în construirea relațiilor dintre elevi. Rezultatele sunt implementate de către autor în cadrul studiilor masterale, de recalificare a cadrelor didactice. Ele pot fi incluse la elaborarea materialelor informative și metodologice cu privire la specificul asistenței psihologice în dezvoltarea competenței sociale pentru părinți, profesori, psihologi.

Investigațiile efectuate și descrise în cadrul prezentei lucrări deschid **noi perspective** pentru: realizarea cercetărilor, care ar include rolul adulților în dezvoltarea competenței sociale; cercetarea altor aspecte ce ar viza și dimensiunea formării competenței sociale. Având în vedere că acest studiu este unul dintre primele de acest gen în Republica Moldova în domeniul psihologiei sociale, în perspectivă se poate propune dezvoltarea metodelor utilizate.

BIBLIOGRAFIA

1. Abric J.-C. Psihologia comunicării: teorii și metode. Iași: Polirom, 2002. 208 p.
2. Achiri I., Bolboceanu A. etc. Evaluarea standardelor educaționale. Ghid metodologic, Institutul de Științe ale Educației, UNICEF Moldova. Chișinău: Print-Caro SRL, 2009. 15 p.
3. Albu E. Psihologia vârstelor. Târgu-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2007. 103 p.
4. Anghel (Țocu) R. Modalități de dezvoltare a identității psihosexuale la copii de vârstă preșcolară. Teză de dr. în psihologie. Chișinău, 2013. 254 p.
5. Bolboceanu A. Comunicare cu adultul și dezvoltare cognitivă: aspecte etative. Monografie. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: S.n., (Tipografia Primex-Com), 2003. 118 p.
6. Bolboceanu A. Conținutul trebuinței de comunicare ca mecanism al intervenției în contextul asistenței psihologice. În: Educația pentru dezvoltarea durabilă: inovație, competitivitate, eficiență: Conf. Șt. Internațională, IȘE, 18-19 oct., 2013. Chișinău: Print-Caro SRL, 2013, p.186-190.
7. Bolboceanu A. Particularitățile psihologice de vârstă și elaborarea obiectivelor învățământului. În: Obiective și finalități ale învățământului preuniversitar. Chișinău: IȘPP, 1992, p. 8-13.
8. Bolboceanu A. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei. Teză de dr. hab. în psihologie. Chișinău, 2005. 259 p.
9. Bolboceanu A., Cincilei C. Standarde de învățare și dezvoltare pentru copilul de 5-7 ani: Standarde profesionale naționale ale cadrului didactic. Programul Educațional Pas cu Pas. Chișinău: „Balacron” SRL, 2008. 102 p.
10. Bolboceanu A., Pavlenko L. Diferențele de gen în rezolvarea situațiilor conflictuale la copii și adolescenți. În: Gen, muncă, familie și schimbare, Materialele conf. internaț. „Reconstrucția statutului femeii: de la discriminare la dezvoltare profesională și egalitate de șanse”, 20-22 septembrie, 2013. Iași: Institutul European, 2013, p. 143-153.
11. Bolboceanu A., Pavlenko L. Copilul meu merge în clasa întâi (aspecte psihologice ale adaptării la debutul școlar). Suport psihologic pentru părinți și învățători. Chișinău: Print Caro SRL, 2010. 51 p.

12. Botgros I., Franțuzan L. Evaluarea competenței de cunoaștere științifică a cadrelor didactice de la disciplinele: fizica, biologia, chimia din perspectiva conceptului SALIS. Coord. șt. L. Pogolșa, N. Bucun. Chișinău: Print-Caro SRL, 2012. 24 p.
13. Botnari V. Paradigma formării competențelor profesionale la studenți. În: Schimbări de paradigmă în teoria și practica educațională. Chișinău: CEP UST, 2009, vol. III, p. 187-191.
14. Bucun N., Pogolșa L., Bolboceanu A. Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale. IȘE, UNICEF Moldova. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 270 p.
15. Bucun N., Vasian T. Relații interpersonale și atitudini ale mediului social față de copiii cu dizabilități. În: Perspectiva psihosocială a asigurării calității educației în Republica Moldova. Coord. șt. Bolboceanu A. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010, p. 104-125.
16. Caras A. Review for the volume Social competences and personality by Viorel Robu, published at Lumen Publishing House. În: Revista Românească pentru Educație Multidimensională, Year IV, No. 2, 2012, p. 171-174.
17. Caluschi M. Probleme de psihologie socială. Iași: Editura Cantes, 2001. 153 p.
18. Codul Educației Republicii Moldova. www.edu.md (vizitat: 09. 11.2014).
19. Concepția dezvoltării învățământului în R. Moldova. Chișinău, 1994. 48 p.
20. Constantinescu M. Competența socială și competența profesională. București: Editura Economică, 2004. 352 p.
21. Chelcea S. ș. a. Psihosociologie: teorii, cercetări, aplicații. Iași: Polirom, 2008. 420 p.
22. Cuznețov L. Dimensiunea psihopedagogică a relațiilor adolescenți – părinți. În: Didactica Pro, 2002, nr.2 (12), p. 42-46.
23. Cuznețov L. Cultura și optim familial: arta înțelegerii și educației copilului de la naștere și până la școală. În: Didactica Pro, 2007, nr.3-4 (43-44), p. 61-68.
24. Dicționarul explicativ al limbii române. Ediția a III-a, revăzută și adăugită. Academia română. București: Univers Encyclopedic, 2009. 1192 p.
25. Dicționarul de sinonime al limbii române (Gheorghe Bulgar). București: Editura LUGMAN, 2006. www.dictionardesinonime.ro (vizitat: 05.16.2013).
26. Document de lucru al Comisiei Europene. Un posibil cadru european al calificărilor în perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți. www.utm.md (vizitat: 05.01.2012).
27. Elsner M. Ce înseamnă competențe-cheie în context european?

<https://www.fundatiadinupatriciu.ro> (vizitat: 20.09.2013).

28. Gavril Jitaru O. Asertivitatea – de la abilitate la competență. Iași: Editura Performantica, 2002. 214 p.
29. Gavril Jitaru O. Competențele sociale în tulburările fobice. În: Revista științifico-practică „Psihologie”, 2011, nr. 2, p. 62-72.
30. Gavreliuc A. De la relațiile interpersonale la comunicarea socială: psihologia socială și stadiile progresive ale articulării sinelui. Iași: Polirom, 2007. 272 p.
31. Goleman D. Inteligența socială. București: Editura Curtea Veche, 2007. 464 p.
32. Hadârcă M. Conceptualizarea evaluării competențelor comunicative și literare ale elevilor. Autoreferat al tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2005. 24 p.
33. Ianioglo M. Formarea competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multiethnic. Teză de dr. în pedagogie. Chișinău, 2013. 323 p.
34. Iluț P. Psihologie socială și sociopsihologie. Teme curente și noi viziuni. Iași: Polirom, 2009. 596 p.
35. Jelescu P. Legitățile generale ale dezvoltării psihice. În: Psihologia dezvoltării și Psihologia pedagogică. Ig. Racu, C. Perjan, P. Jelescu. Chișinău: Univers Pedagogic, F.E. – P. „Tipografia Centrală”, 2007, p. 17-25.
36. Jelescu R. Dezvoltarea și adaptarea copiilor la grădiniță. Chișinău: Print-Caro SRL, 2009. 105 p.
37. LAROUSSE. Marele dicționar de Psihologie. București: Editura Trei, 2006. 1358 p.
38. Legea învățământului Republicii Moldova. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 09.11.1995, nr. 62-63 (Nr. 547-XIII din 21.07.95).
39. Legea privind drepturile copilului. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova 15.12.1994, nr. 338 (Nr. 013, art. 127 din 02.03.1995).
40. Marcus S. (coord.) Competența didactică, perspectiva psihopedagogică. București: Editura ALL Educațional, 1999. 173 p.
41. Moscovici S. (coord.) Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 256 p.
42. Mâslîțchi V. Continuitatea în formarea competențelor lingvistice la copiii de vârstă preșcolară mare și școlară mică. Autoreferat al tezei de dr. în pedagogie. Chișinău, 2011. 28 p.
43. Negomireanu I. Probleme psihologice ale dezvoltării conștiinței morale În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială, 2007, nr.2 (17), p. 57-64.

44. Neculau A. Psihologia socială. Aspecte contemporane. Iași: Polirom, 1996. 478 p.
45. Pavlenko L. Manifestarea abilităților de rezolvare a conflictelor la micii școlari cu PCI. În: Problematika educației în mileniul III: național, regional, european. Materialele Simpozionului șt. internaț., 2-3 noiembrie. 2006, Chișinău: CEP USM, 2007, p. 351-354.
46. Pavlenko L. Importanța competențelor sociale în dezvoltarea personalității integrale. În: Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală. Materialele conf. șt. intern., 22-23 octombrie 2009, partea II. Chișinău: Print-Caro SRL, p. 294-297.
47. Pavlenko L. Competențele sociale în obiectivul educației de calitate. În: Perspectiva psihosocială a asigurării calității în educație în Republica Moldova. Coord. șt. Bolboceanu A. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010, p. 10-21.
48. Pavlenko L. Unele caracteristici ale dezvoltării competențelor sociale. În: Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne, Materialele conf. șt. internaț., 29-30 octombrie 2010, Chișinău: Print-Caro SRL, p. 70-71.
49. Pavlenko L. Cadou la ziua de naștere – metodă sociometrică în diagnosticarea relațiilor interpersonale la preșcolari. În: Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării. Materialele conf. șt. internaț., 1-2 noiembrie 2011, IȘE. Chișinău: Print-Caro SRL, 2011, p. 126-129.
50. Pavlenko L. Caracteristici practice comparative ale activității sociale la preșcolari și școlarii mici. În: Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare. Materialele conf. șt. cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM, 21-22.09.11, Vol. II: Științe sociale. Chișinău: CEP USM, 2011, p. 206-208.
51. Pavlenko L. Specificul comunicării la preadolescenți în contextul lucrului în grup. În: Univers Pedagogic, 2012, nr. 4, p. 42-46.
52. Pavlenko L. Manifestarea fenomenului de conformism în grupul de preadolescenți. În: Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere. Materialele conf. șt. internaț., 2-3 noiembrie 2012, IȘE. Chișinău: Print-Caro SRL, 2012, p. 383-385.
53. Pavlenko L. Caracteristici ale empatiei la vârsta preadolescentă în dependență de factorul gender și statutul sociometric. În: Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență. Materialele conf. șt. internaț., 18-19 octombrie 2013, IȘE. Chișinău: Print-Caro SRL, 2013, p. 302-306.
54. Pavlenko L. Dinamica componentei comportamentale a competenței sociale la

- vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă. În: Revista științifico-practică „Psihologie”, 2014, nr. 3-4, p. 13-23.
55. Păuș V.A. Comunicare și resurse umane. Iași: Polirom, 2006. 312 p.
 56. Piaget J. Psihologia copilului. Ed. a II-a. București: Cartier, 2011. 160 p.
 57. Programul de Dezvoltare Strategică al ministerului educației pentru anii 2012-2014. www.edu.md (vizitat: 03.01.2014).
 58. Programul de dezvoltare a educației incluzive în R. Moldova pentru anii 2011-2020, aprobat prin Hotărârea nr. 523 din 11 iulie 2011. În: Monitorul oficial al Republicii Moldova, 2011, nr. 114-116, art. 589.
 59. Racu I., Casian A. Violența școlară – studiu comparativ. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială, 2013, nr.2 (31), p. 104-117.
 60. Racu J. Формирование социальной компетентности дошкольника в детском саду. În: Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere. Materialele conf. internaț., 2-3 noiembrie 2012, Chișinău: Print-Caro SRL, 2012, p. 182-185.
 61. Robu V. Competențe sociale și personalitate. Iași: „Petre Andrei” LUMEN, 2011. 155p.
 62. Rusnac S. Preocupări contemporane ale psihologiei sociale. Chișinău: F.E.-P-„Tipogr.Centrală”, 2007. 264 p.
 63. Sclifos L. Repere psihopedagogice ale formării competenței investigaționale la liceeni. Teza de dr. în pedagogie. Chișinău, 2007. 198 p.
 64. Sion G. Psihologia vârstelor. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației România de mâine, 2007. 256 p.
 65. Slama-Cazacu T. Psiholingvistica - o știință a comunicării. București: ALL Educațional, 1999, 825 p.
 66. Standarde de competență – instrument de realizare a politicilor educaționale. Coord. șt.: N. Bucun, L. Pogolșa, A. Bolboceanu. Institutul de Științe ale Educației, UNICEFF Moldova. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 270 p.
 67. Standarde educaționale. Coord.: L. Pogolșa, N. Bucun. Institutul de Științe ale Educației. Chișinău: Lexon-Prim (Tipografia „Reclama”), 2012. 320 p.
 68. Strategia sectorială de dezvoltare „Educația 2020” pentru anii 2014 – 2020 al ministerului educației. www.edu.md (vizitat: 15.08.2014).
 69. Șchiopu U. (coord.) Dicționar de psihologie. București: Babel, 1997. 260 p.

70. Șchiopu U. Psihodiagnostic. București: SEMNE, 2002. 340 p.
71. Ștefan Ț D. Impactul intervenției psihologice în depășirea dificultăților de relaționare interpersonală la preadolescenți. Teză de dr. în psihologie. Chișinău, 2012. 228 p.
72. Taxonomia lui Bloom. În: revista iTeach: Experiențe didactice, IȘE. București. iteach.ro (vizitat 20.08.2014)
73. Tereșciuc R., Berezovschi N. Psihologia aptitudinilor comunicative. Chișinău: USM, 2000. 156 p.
74. Țopa L. Cum cultivăm inteligența socială în relațiile umane. București: Editura Științifică și Enciclopedică, 1983. 116 p.
75. Vârlan M. Dinamica relațiilor părinți – preadolescenți. www.upsc.md (vizitat 07.08.2010).
76. Voiculescu F. Paradigma abordării prin competențe. Suport pentru dezbateri. Alba Iulia. POSDRU. 2011. 102 p.
77. Аверкин А.В. Развитие компонентов социальной компетентности у подростков с детским церебральным параличом в условиях инклюзивного обучения. Автореферат дис. канд. психологических наук. Нижний Новгород, 2012. 23 с.
78. Алексеева Е. Е. Психологические проблемы детей дошкольного возраста. Как помочь ребенку? Учебно-методическое пособие. СПб.: Речь, 2008. 283с.
79. Алексеева Е.Е. Взаимоотношения педагогов и детей в дошкольном образовательном учреждении. Диссерт. канд. психолог.наук. Санкт-Петербург, 2003. 253 с.
80. Андреева Г. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1997. 376 с.
81. Афанасьева О.С. Структурные элементы компетенций в исследованиях российских ученых. В материалах XIV-ой Международной научной конференции „Actual problems and modern trends of development of psychology and pedagogics”. Odessa: InPress, 2011. с. 32-33.
82. Белицкая Г.Э. Социальная компетентность личности. В: Сознание личности в кризисном обществе. Под ред. К.А. Абульхановой-Славской и др. М.: Институт психологии, РАН, 1995, с. 42- 45.
83. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. Москва: ООО «Чистые пруды», 2005. 32 с.
84. Битянова М. Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство, 1997. 298 с.

85. Богдашин А.В. Развитие ключевых компетенций подростков в образовательном процессе учреждения дополнительного образования детей. В: Мир науки, культуры, образования, 2011. rudocs.exdat.com (vizitat: 25.05.2013).
86. Божович Л.И. Вопросы психологии личности школьника. М: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1961. 252 с.
87. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: 2-е изд. Москва: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
88. Болбочану А.В., Павленко Л.Г. Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях на разных этапах развития. В: Materials digest of the LIX International Research and Practice conference and II stage of the championship in psychological sciences „Biosocial characteristics of the modern human psychology”. London, 08-14 august, 2013, Published by IASHE, 2013. с. 35-37.
89. Борисова И.А. Особенности самооценки младших школьников с разными типами эмоциональной привязанности к матери. Автореферат дис. канд. психологических наук. Москва, 2007. 28 с. dissercat.com (vizitat: 05.08. 2011).
90. Васильева Е.Н. К проблеме возрастной сензитивности в проявлении эмпатии у детей дошкольного возраста. В: Вопросы психологии, 1999, № 8, с. 25-28.
91. Вегерчук И.Э. Социально-перцептивная компетентность в профессиональном общении. Москва: МГУПП, 1999. 226 с.
92. Волчкова Н.И., Федяева М.В. Влияние психологического климата семьи на уровень агрессивности подростков. В: Психология, социология и педагогика, Июнь 2012, №6. <http://psychology.snauka.ru> (vizitat: 23.06.2013).
93. Волчкова Н.И. Особенности эмпатии у современных подростков. В: Психология, социология и педагогика, Июнь 2012, №6. <http://psychology.snauka.ru> (vizitat: 12.06.2013).
94. Волков И.П. Социальная психология малых групп и коллективов (опыт экспериментальных и прикладных исследований контактных групп). СПб: «Питер», 1968. 31 с.
95. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. (Библиотека всемирной психологии). Москва: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. <http://yanko.lib.ru> (vizitat: 17.06.2013).
96. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка. Собрание сочинений в

- шести томах. Т. 6. Москва: Педагогика, 1984. <http://yanko.lib.ru> (vizitat 06.08.2013).
97. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. В: Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. с. 374-390. psyjournals.ru (vizitat: 12.05.2014).
98. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. В: Вопросы психологии, 1975, №2, с. 147-157.
99. Головина. С.Г. Психологическая защита у младших школьников: типы механизмов и взаимосвязь с когнитивным развитием. В: Известия РГПУ им. А.И. Герцена, 2008, №73-2, с. 1-5.
100. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9-11 лет. Автореферат диссертации кандидата психологических наук. М., 1990. 23 с.
101. Дементьева И., Зубарева Н. Степень социальной ответственности подростков в полной и неполной семье. В: Воспитание школьников. 2003, №10, с. 13-18.
102. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Маркова А.К. Психология развития профессионала. Москва: РАГС, 2000. 148 с.
103. Драгунова Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. В: Вопросы психологии, 1972, № 2, с. 25-38.
104. Журавлев А.Л. Социальная психология. Москва: Форум, 2011. 496 с.
105. Забрамная С.Д., Левченко И.Ю., Добровольская Т.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 320 с.
106. Замищак М.И. Психологические условия становления моральной самооценки у младших школьников. <http://www.info-library.com> (vizitat: 03.04.2013).
107. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. <http://www.eidos.ru/journal> (vizitat: 12.11.2011).
108. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. В: Интернет-журнал „Эйдос”, 2006. <http://www.eidos.ru> (vizitat: 12.11.2011).

109. Иванов Н.Я., Личко А.Е. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков. Методическое пособие. Москва: Фолиум, 1994. 64 с.
110. Иган Дж. Базисная эмпатия как коммуникативный навык. В: Журнал практической психологии и психоанализа, 2001, № 1. [Электронный ресурс]. <http://www.psyjournal.ru> (vizitat 15.03.2013).
111. Ильязова М.Д. Разработка структуры компетентности субъекта деятельности в психолого-педагогических исследованиях: анализ проблемы и пути решения. В: Педагогический журнал Башкортостана, 2009, №3, с. 64-83.
112. Егорова Т.Е. Жизнедеятельность в условиях энергоинформационного обмена. Нижний Новгород: ВИПИ, 1994. 118 с.
113. Епугаев Я.Ю. Что такое компетенции? In: Human Resource Development International, Vol.8, No.1, 27-46, March 2005. Toulouse Business School, France: <http://www.hr-portal.ru> (vizitat: 24.12.2011).
114. Ермолова Т.В. Социальное «Я» как личностное новообразование кризиса 7 лет. В: Теоретическая и экспериментальная психология, 2009, Т. 2., №2, с. 62-71.
115. Ермолова Т., Панцырная Е. Ролевое поведение и готовность к школьному обучению детей 7-8 лет. В: Психологическая наука и образование, 1999, №1, с. 38-45.
116. Калекин А.А. Компетенция и компетентность: смыслообразующие понятия в образовании. В: Ученые записки Орловского гос. у-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2009, №3, с. 245-250.
117. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности как механизм активизации внутриличностных ресурсов социальной адаптации несовершеннолетних. В: Вестник социальной работы: Международный научно-методический журнал, 2006, № 7, с. 97-103.
118. Калинина Н.В. Психология социальной компетентности школьников. Самара: СГПУ, 2005. 296 с.
119. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение. Ульяновск: УИПК ПРО, 2004. 228 с.
120. Калинина Н.В. Формирование социальной компетентности как механизм укрепления психического здоровья подрастающего поколения. В: Психологическая наука и образование, 2001, № 4, с. 16-21.

121. Каменская Е.В. Социальная компетентность: Соотношение научных теорий. В: Современные проблемы науки и образования, 2012, № 1. www.science-education.ru (vizitat: 26.01.2013).
122. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М: Эксмо, 2007. 416 с.
123. Кирюшкина М.С. Социальное развитие ребенка раннего возраста. В: Теоретическая и экспериментальная психология, Т.2, 2009, №2, с. 5-11.
124. Князева Т.Н. Предпоздростковый возраст как проблема современного детства. В: Вопросы психологии, 2011, №6, с. 25-35.
125. Коблянская Е.В. Психологические аспекты социальной компетентности. Диссертация кандидата психологических наук. СПб.: СПбГУ, 1995. 210 с.
126. Коломинский Я.Д. Социометрия в социально-психологическом исследовании. Ее возможности и ограничения. В: Методология и методы социальной психологии. Отв. ред. Е. В. Шорохова. Москва: Наука, 1977. 247с.
127. Коломинский Я.Д. Диагностика и коррекция психологического развития дошкольников. Минск: «Университетская», 1997. 237 с.
128. Коломинский Я.П., Панько Е.А., Игумнов С.А. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция. СПб.: «Питер», 2004. 480 с.
129. Кондратова Т.С., Сажина Н.М. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе. В: Научный журнал «Синергетика образования», Выпуск 12, Южное отделение РАО, М., Ростов н/Д., 2007, с.12-15.
130. Крысько В.Г. Социальная психология: Курс лекций. 3-е изд. Москва: Омега-Л, 2006. 352 с.
131. Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека. Москва: ТЦ «Сфера», 2001. 464 с.
132. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: «Питер», 1993. 248 с.
133. Кузьмин Е.С., Семенов В.Е. Методы социальной психологии. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. 129 с.
134. Куница В.Н. Социальный интеллект и социальная компетентность. В: Б.Г. Ананьев и ленинградская школа в развитии современной психологии. Тезисы

- научно-практической конференции. СПб.: СПбГУ, 2005, с. 34-36.
135. Куницына В.Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. В: Теоретические и прикладные вопросы психологии. Часть 1. Ред. А.А. Крылова. СПб., 1995, №1, с. 195-200.
 136. Кураев Г.А., Пожарская Е.Н. Возрастная психология. Курс лекций. Ростов-на-Дону: УНИИ валеологии РГУ. 2002. 146 с.
 137. Кяэрст М. Рассмотрение компетентности в психологической концепции совершенствования управления производственной ситуацией. В: Актуальные проблемы психологии труда: Труды по психологии. Ред. М. Котик. Тарту: 1986, с. 40-45.
 138. Лебедева С.Е. Особенности социально-психологической компетентности студентов с различным уровнем развития антиипационных способностей. Сургут: СурГПУ, 2006. 11 с. kaz.docdat.com (vizitat: 13.11.2012).
 139. Левикова Е.В. Социальная компетентность подростков, больных шизофренией. Диссертация канд. психолог. наук. Москва: МГУ, 2011. 223 с.
 140. Левин К. Теория поля в социальных науках. СПб.: «Речь», 2000. 368 с.
 141. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное. В: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. Под ред. М.И. Лисиной. Москва, Педагогика .1986. 195 с.
 142. Литовка Т.М. Влияние потребности в аффилиации на выбор стратегии в конфликтном поведении у подростков. kk.convdocs.org (vizitat: 23.11.2012).
 143. Лукьянова М.И. Социальная компетентность как компонент управленческой культуры руководителя. В: Психология инновационного управления социальными группами и организациями. Кострома, КГУ. 2001, с. 240-242.
 144. Майерс Д. Социальная психология. (Изд.7). Санкт-Петербург: Питер, 2006. 794 с.
 145. Марковская И.М. Социометрические методы в психологии. Учебное пособие. Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 1999. 46 с.
 146. Матьяш О.И., Погольша В.М. и др. Межличностная коммуникация. Теория и жизнь. Учебник для вузов. Санкт-Петербург: «Речь», 2011. 560 с.
 147. Минкина О.В. Сущность и содержание понятия социально – психологической компетентности специалиста социальной работы. В: Сборнике научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия

- «Гуманитарные науки» 2005, №1 (13), p. 31-41.
148. Москвитина О.А. Представления младших подростков о трудных жизненных ситуациях. В: Журнал прикладной психологии, 2004, №4/5, с. 95-98. aonb.ru (vizitat: 20.06.2012).
 149. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия, 2000. 456 с.
 150. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. В: Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1999, с. 197-244.
 151. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования. Санкт-Петербург: Владос, 2000. 608 с.
 152. Нагайченко Н.Н. Воспитывающая среда школы как фактор формирования социальной компетентности старшеклассников. В: Ярославский педагогический вестник, 2010, № 3, с. 94-97.
 153. Никонова М.В. Содержание социально психологической компетентности муниципальных служащих и будущих специалистов с различными типами профессиональных установок. Диссертация канд. психолог. наук. Самара, 2007. 162 с. dissertacii.com (vizitat: 10.09.2011).
 154. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. Учебник. Москва: Российское педагогическое агентство, 1996. 374 с.
 155. Осницкий А.К. Выявление проблем ребенка и родителей с помощью „Фильм-теста” Рене Жиля. В: Вопросы психологии, 1997, №1, с. 55-62.
 156. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Москва: Изд-во Московского университета, 1989. 216 с.
 157. Пропп О.В. Взаимодействие сферы высшего образования и регионального рынка труда на основе компетентностного подхода. В: Российское предпринимательство, 2011, № 10, Выпуск 2 (194), с. 38-42.
 158. Проскурякова Е.А. Особенности стратегий поведения в межличностных конфликтах в подростковом возрасте. В: IV Международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум», 15 февраля – 31 марта 2012 года. <http://rae.ru> (vizitat: 27.04.2013).
 159. Прямикова Е.В. Социальная компетентность школьников: смыслы и практики. В: Социологические исследования, Июль 2009, № 7, с. 126-132.
 160. Пузеп Л.Г. Психологические механизмы развития креативности личности.

- Автореферат диссертации канд. псих. наук. Омск, 2006. с.24. dissercat.com (vizitat: 22.02.2013).
161. Пушкарева Т.Г. К вопросу о понятии социальной компетенции педагогов. В: Научно-теоретические основания профильно-профессионального обучения в сельской школе. Материалы всероссийской научно-практической конференции. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2010, с. 246-251.
<http://psychology.snauka.ru> (vizitat: 22.01.2013).
 162. Пушкарева Т.Г. Личностные ресурсы и ключевая компетентность. В: Психология, социология и педагогика, 2012, №11.
<http://psychology.snauka.ru/2012/11/1281> (vizitat: 20.01.2013).
 163. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада. Москва: Педагогика, 1978. 200 с.
 164. Римская Р., Римский С. Практическая психология в тестах или Как научиться понимать себя и других. Москва: Аст-Пресс Книга, 2001. 400 с.
 165. Рыбакова. А.И. Становление социально-психологической компетентности специалиста по социальной работе в процессе обучения в вузе. Диссертация канд. психол. наук. Москва, 2008. 266 с.
 166. Селина А. Содержательная характеристика и результаты исследования социальных компетенций детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. В материалах XVII-ой конференции „The value system of modern society”, 25.01.2012. gisap.eu/ru (vizitat: 20.01.2013).
 167. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.
 168. Смирнова Е.О. Психология ребенка: Учебник для педагогических училищ и вузов. Москва: Школа-Пресс, 1997. 384 с.
 169. Степанова Н.В. Формирование адаптивного поведения старших подростков в межличностных конфликтах. Автореферат диссертации на соискание ученой степени канд. псих. наук. Самара, 2007. 43 с.
 170. Тимофеев В., Филимоненко Ю. Краткое руководство практическому психологу по использованию цветового теста М. Люшера. Госстандарт России. Санкт-Петербург: ГП «Иматон», 1994. 31 с.
 171. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 318 с.
 172. Фетискин Н.П., Козлов В.В, Мануйлов Г.М. Социально-психологическая

- диагностика развития личности и малых групп. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
173. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; Москва: Смысл, 2003. 860 с. coolreferat.com (vizitat: 26.03.2010).
 174. Хоффман М. Эмпатия и ее формирование в онтогенезе. В: Вопросы психологии, 1998, №3, с. 17-25.
 175. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. В: Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции «Обновление российской школы» (26 августа – 10 сентября 2002 г.). <http://www.eidos.ru> (vizitat: 30.04.2010).
 176. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. Москва: Просвещение, 1967. 360 с.
 177. Эльконин Д.Б. Психология игры. Москва: Педагогика, 1978. 304 с.
 178. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. Москва: Тривола, 1994. 168 с.
 179. Ядов В.А. Стратегия социологического исследования. Москва: Академкнига, Добросвет, 2003. 600 с.
 180. Яковлева Н. В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе (на материале деятельности врача). Диссертация кандидата психологических наук. Ярославль, 1994. 277 с.
 181. Argyle M., Little B.R. Do personality traits apply to social behavior? In: Journal for the Theory of Social Behavior, 1972, nr. 2, p. 1-35.
 182. Argyle M. The Psychology of Interpersonal Behaviour. London: Penguin Books, 1983. 223 p.
 183. Blumberg S.J. Social Competence: Development of an Indicator for Children and Adolescents. In: Child Ind Res, 2008, nr. 1, p. 176-197.
 184. DeLamare F. le D., Winterton J. What is Competence. In: Human Resource Development International. Toulouse, France: Toulouse Business School, March 2005, Vol. 8, nr. 1, p. 27-46.
 185. Dutrénit J.-M. La Compétence sociale. Diagnostic et développement. Paris: L'Harmattan, 1997. 239 p.
 186. Dutrénit J.-M. Évaluation de la compétence sociale de l'utilisateur. Chaînon manquant entre marginalité et intégration. In: Les Cahiers de l'Actif., 2002, nr. 288-291, p. 179-

199. www.cocof.irisnet.be (vizitat 11.12.2011).
187. Greenspan, S.I., (1998), Emotional Intelligence în *Learning and education: Psychoanalytic perspectives*, CT: international Universities Press, Madison, pp. 209-243.
188. Hamond B., Haccou R., Thorissen M. Gaining and Proving Yourself in Social Competence. The ATLAS way. Antwerpen: Garant, 2006. 253 p.
189. Jones, K., Day, J. D. (1997), „Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence”, în *Journal of Educational Psychology*, no. 89, p.486-497.
190. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy. In: *Journal of Personality*, Vol 40 (№4), December 1972, p. 525-543.
191. Odom S.L. Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des deficiencies. In: *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, 2005, p. 1-7.
192. Phingsten U., Hintes R. Gruppentraining sozialer Kompetenzen. Weinheim, Deutschland: Psychologies Verlag Union, 1991. 61 p.
193. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London, England: H.K. Lewis & Co. Ltd., 1984. 251 p.
194. Spence S., Shepherd G. Developments in Social Skills Training. London: Academic Press, 1983. 345 p.
195. Thomas W., Kilmann R.H. The Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. In: *TKI Profile and Interpretive Report*, 2010, March 2, 11 p. <https://www.cpp.com> (vizitat: 03.05.2014).
196. Shroder H., Vorweg M. Soziale Kompetenz als Zielgrosse fur Personlichkeitstruktur und Verhaltensmodifikation. In: *Zur psychologischen Personlichkeitsforschung*, Berlin, 1978, p. 48-63.
197. Ullrich R., Ullrich de Muynck R. Diagnose und Therapie sozialer Storungen. Das Assertiveness-Trainings – Programme ATP. München: Verlag J.Pfeiffer, 1980. 135 p.
198. Ullrich R., Ullrich de Muynck R. Soziale Kompetenz. Experimentelle Ergebnisse zum Assertiveness-Training-Programm ATP. Band I: Meßmittel und Grundlagen. München: Verlag J. Pfeiffer, 1978. 507 p.
199. Weinert F.E., Planck M. Definition and Selection of Competencies. Concepts of Competence. Munich, Germany: Max Planck Institute for Psychological Research,

1999. 35 p.

200. White Robert W. Humanistic Psychologist. M. Brewster Smith. In: Journal of Humanistic Psychology, Vol. 42, Summer 2002, nr. 3, p. 9-12.

<http://www.sagepublications.com> (vizitat 30.01.2013).

201. Wine J.D., Smye M.D. Social Competence. New York: Guilford Press, 1981. 399 p.

Anexa 1. Criterii de evaluare a interacțiunii subiecților investigați în cadrul metodei de observare

Tabelul A 1.1. Criterii de evaluare a subiecților de vârstă preșcolară în cadrul metodei observării conform *Standardelor de învățare și dezvoltare pentru copilul de 5-7 ani (după A. Bolboceanu)*

1. Interacțiuni cu copii de vârstă apropiată			2. Interacțiuni în grup																																						
a. Stabilirea relațiilor	b. Manifestarea empatiei	c. Comunicarea cu semenii	a. Demonstrarea abilităților de cooperare în interacțiunile de grup			b. Respectarea diversității																																			
	Ține cont de dorințele și nevoile altor copii	Își exprimă emoțiile fără a răni	Face schimb de jucării și alte obiecte	Cooperază cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile în activități	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei	Acceptă sugestia din partea altui copil	Cooperază cu alți copii în activitățile în grupuri mici	Respectă regulile în activități desfășurate în grup	Corelează acțiunile și interesele sale cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc și în alte activități	Acceptă sugestia din partea altui copil, ca de exemplu, despre cum să termine un joc																											
															Mai puțin comunicabil	Comunică activ	Făce schimb de jucării și alte obiecte	Cooperază cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile în activități	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei	Acceptă sugestia din partea altui copil	Cooperază cu alți copii în activitățile în grupuri mici	Respectă regulile în activități desfășurate în grup	Corelează acțiunile și interesele sale cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc și în alte activități	Acceptă sugestia din partea altui copil, ca de exemplu, despre cum să termine un joc													
																													Comunică activ	Făce schimb de jucării și alte obiecte	Cooperază cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile în activități	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei	Acceptă sugestia din partea altui copil	Cooperază cu alți copii în activitățile în grupuri mici	Respectă regulile în activități desfășurate în grup	Corelează acțiunile și interesele sale cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc și în alte activități	Acceptă sugestia din partea altui copil, ca de exemplu, despre cum să termine un joc
Cere ajutor când are nevoie	Ține cont de dorințele și nevoile altor copii	Își exprimă emoțiile fără a răni	Face schimb de jucării și alte obiecte	Cooperază cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile în activități	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei	Acceptă sugestia din partea altui copil	Cooperază cu alți copii în activitățile în grupuri mici	Respectă regulile în activități desfășurate în grup	Corelează acțiunile și interesele sale cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc și în alte activități	Acceptă sugestia din partea altui copil, ca de exemplu, despre cum să termine un joc																											
															Cere ajutor când are nevoie	Ține cont de dorințele și nevoile altor copii	Își exprimă emoțiile fără a răni	Face schimb de jucării și alte obiecte	Cooperază cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile în activități	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei	Acceptă sugestia din partea altui copil	Cooperază cu alți copii în activitățile în grupuri mici	Respectă regulile în activități desfășurate în grup	Corelează acțiunile și interesele sale cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc și în alte activități	Acceptă sugestia din partea altui copil, ca de exemplu, despre cum să termine un joc												
																														Cere ajutor când are nevoie	Ține cont de dorințele și nevoile altor copii	Își exprimă emoțiile fără a răni	Face schimb de jucării și alte obiecte	Cooperază cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile în activități	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei	Acceptă sugestia din partea altui copil	Cooperază cu alți copii în activitățile în grupuri mici	Respectă regulile în activități desfășurate în grup
Manifestă inițiativă	Ține cont de dorințele și nevoile altor copii	Își exprimă emoțiile fără a răni	Face schimb de jucării și alte obiecte	Cooperază cu alți copii în grupuri mici	Respectă regulile în activități	Corelează acțiunile și interesele cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc	Propune idei	Acceptă sugestia din partea altui copil	Cooperază cu alți copii în activitățile în grupuri mici	Respectă regulile în activități desfășurate în grup	Corelează acțiunile și interesele sale cu ale altor copii din grup	Acceptă roluri diferite în joc și în alte activități	Acceptă sugestia din partea altui copil, ca de exemplu, despre cum să termine un joc																											

Tabelul A 1.2. Criterii de evaluare a subiecților de vârstă școlară mică în cadrul metodei observării conform *Schemei de observare a comportamentului elevului în procesul investigației psihologice* (după M. P. Битянова)

Respectarea diversității	Acceptă sugestii din partea altora		
	Manifestarea toleranței		
Activism și independență <i>în activitatea socială</i>	Controlul emoțiilor și a dorințelor involuntare în relații cu ceilalți		
	Controlul comportamentului în afara lecțiilor		
	Controlul comportamentului în interacțiunea cu semenii/adulții în timpul lecțiilor		
Autoreglarea comportamentului în relații cu ceilalți			
Respectarea normelor sociale și etice în relații cu ceilalți Acceptarea și respectarea normelor sociale și etice în școală și clasă (lipse, întârzieri, disciplina școlară, serviciul)	Capacitatea la un atașament emoțional profund	Tine cont de dorințele și nevoile altora	
		Demonstrează compasiune	
	Pricezerea de a soluționa conflictul în mod pașnic	Stabilirea relațiilor de prietenie	La inițiativa celuilalt
			Din propria inițiativă
			Alegerea strategiei de comportament (evitarea, compromis, cooperare, confruntare, acomodare) în situații de conflict
	Stăpînirea metodelor de comunicare constructivă interpersonală	Capacitatea de a asculta	Manifestarea empatiei
	Capacitatea de colaborare în afara activității de învățare		
Capacitatea de colaborare în activitatea de învățare			

Tabelul A 1.3. Criterii de evaluare a subiecților de vârstă preadolescență în cadrul metodei observării conform *Schemei de observare a comportamentului elevului în procesul investigației psihologice* (după M. P. Битянова)

1. Interacțiunea cu semenii	Stăpânirea metodelor de comunicare interpersonală:	Alegerea strategiei de comportament în situații de conflict - se indică cel mai frecvent tip (evitarea, compromis, cooperare, confruntare, acomodare)	Tine cont de dorințele și nevoile altora	Manifestarea compasiunii	Manifestarea empatiei față de celălalt	Capacitate de a asculta pe interlocutor	Capacitatea de colaborare cu semenii în afara activității de învățare	Capacitatea de colaborare cu semenii în activitatea de învățare	Poziția stabil pozitivă în grupul de semenii	Includerea în comunicarea în grup cu semenii
2. Acceptarea și respectarea normelor sociale și etice în relații cu ceilalți (regulilor stabilite în clasă, disciplina, adresările unul față de altul etc.)	3. Autoreglarea comportamentului în relații cu ceilalți	Capacitatea de a-și controla comportamentul pe un timp mai îndelungat în atingerea unui scop în relații cu ceilalți	Controlul emoțiilor și a dorințelor involuntare în relații cu ceilalți.	Reglarea morală a comportamentului (corectitudinea) în relații cu ceilalți	Capacitatea de a manifesta un comportament responsabil în relații cu ceilalți	Activism	Independență	perseverență	Manifestarea toleranței	Acceptă sugestii din partea altora
4. Activism, independență și perseverență în activitatea socială:	5. Respectarea diversității	perseverență	Manifestarea toleranței	Independență	Activism	Capacitatea de a manifesta un comportament responsabil în relații cu ceilalți	perseverență	Manifestarea toleranței	Acceptă sugestii din partea altora	

Anexa 2. Proba „Imaginile” în examinarea reacțiilor comportamentului, deprinderilor de soluționare a copiilor în situații de conflict. (Е.О.Смирнова și В. М. Холмогорова)

Situațiile pentru preșcolari:

- Nr.1 – Un grup de copii nu-l primesc în joc pe semenul lor.
- Nr.2 – O fetiță a rupt mâna păpușii ce aparține altei fetițe.
- Nr.3 – Un băiețel distruge construcțiile din cuburi ale unei fetițe.
- Nr.4. – Copilul este certat de adult pentru că a spart fereastra.

Situațiile pentru școlarii mici:

- Nr.1 – Elevul a întârziat la școală.
- Nr.2 – Doi copii au fost prinși la furat mere.
- Nr.3 – La ziua de naștere o fetiță nu vrea să-l invite pe colegul său.
- Nr.4 - Un grup de copii refuză să-l invite în joc pe altul.

Situații pentru preadolescenți

- Nr.1 – Mama insistă ca copilul ei să meargă la culcare.
- Nr.2 – Un grup de covârșnici nu-l acceptă pe colegul lor în grupul lor.
- Nr.3. – Părinții cer fratelui mai mare să stea cu cei mici, ignorând planurile lui de a se întâlni cu prietenii.
- Nr.4 – Profesoara îi cere elevului agenda pentru a-i înscrie o observație.

Material distributiv pentru vârsta preșcolară (С. Д. Забрамная în diagnosticul psihologo-pedagogic), **pentru vârsta școlară mică, pentru vârsta preadolescentă** (imaginile din testul lui РОЗЕНЦВЕЙГ).

Instrucțiune: Priviți atent imaginile propuse. Unul din personajele din imagini ceva spune (cuvintele sunt înscrise în pătratul de sus). Imaginați-vă conținutul situației, emoțiile pe care le trăiesc personajele și gândiți-vă ce ați propune pentru ca situația să nu treacă în conflict. Reflectați asupra situației și scrieți răspunsul cât mai repede.

Material distributiv pentru vârsta preșcolară (imagini după С. Д. Забрамная)



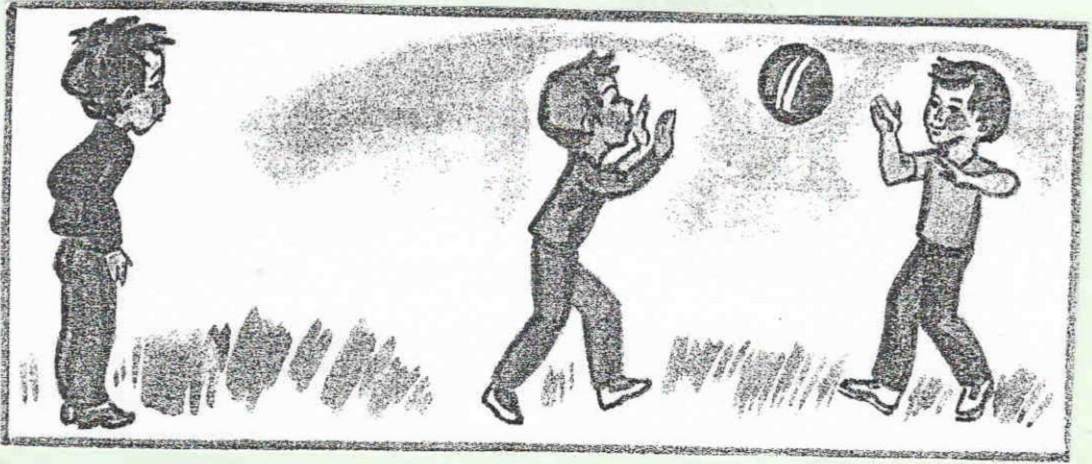
Рис. 1

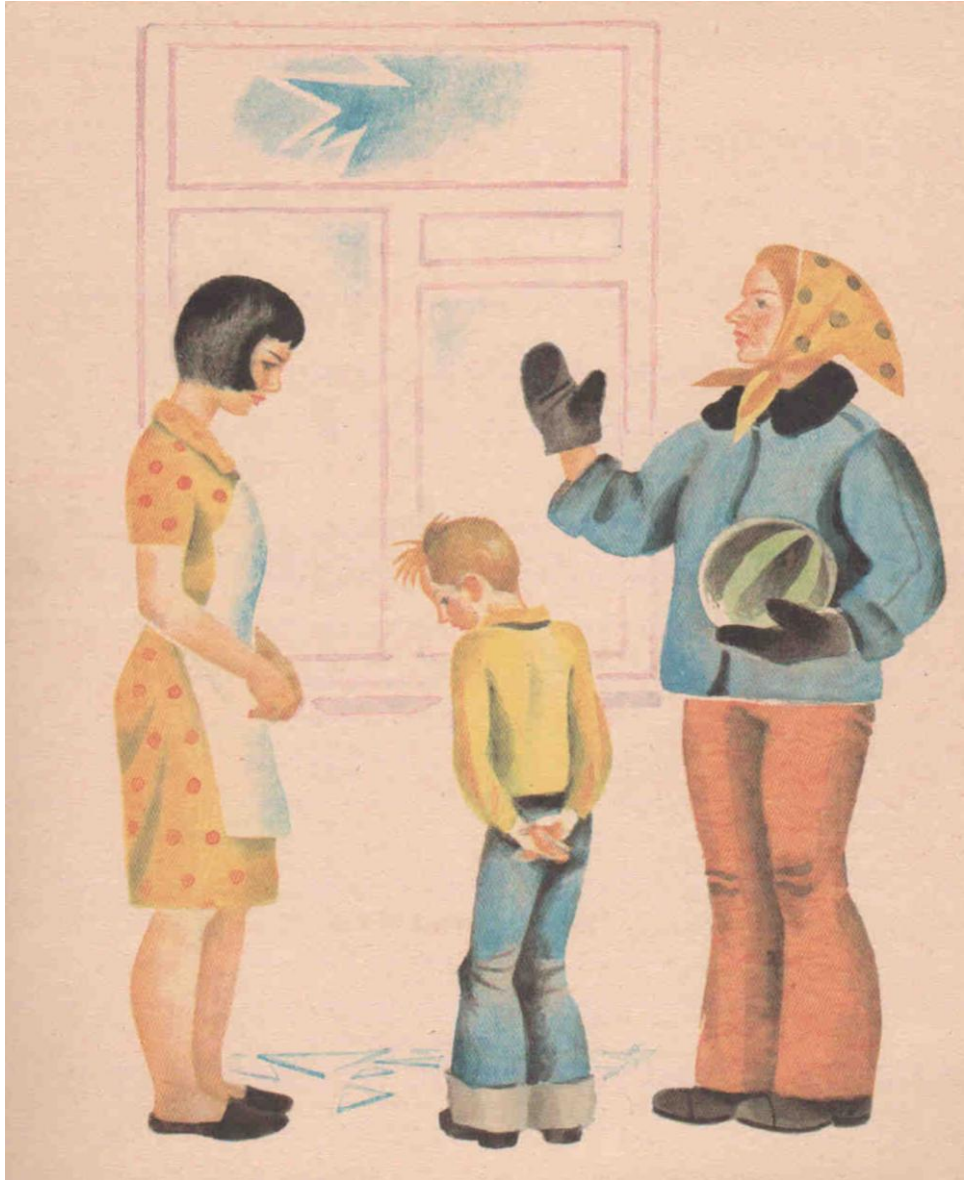


Рис. 2

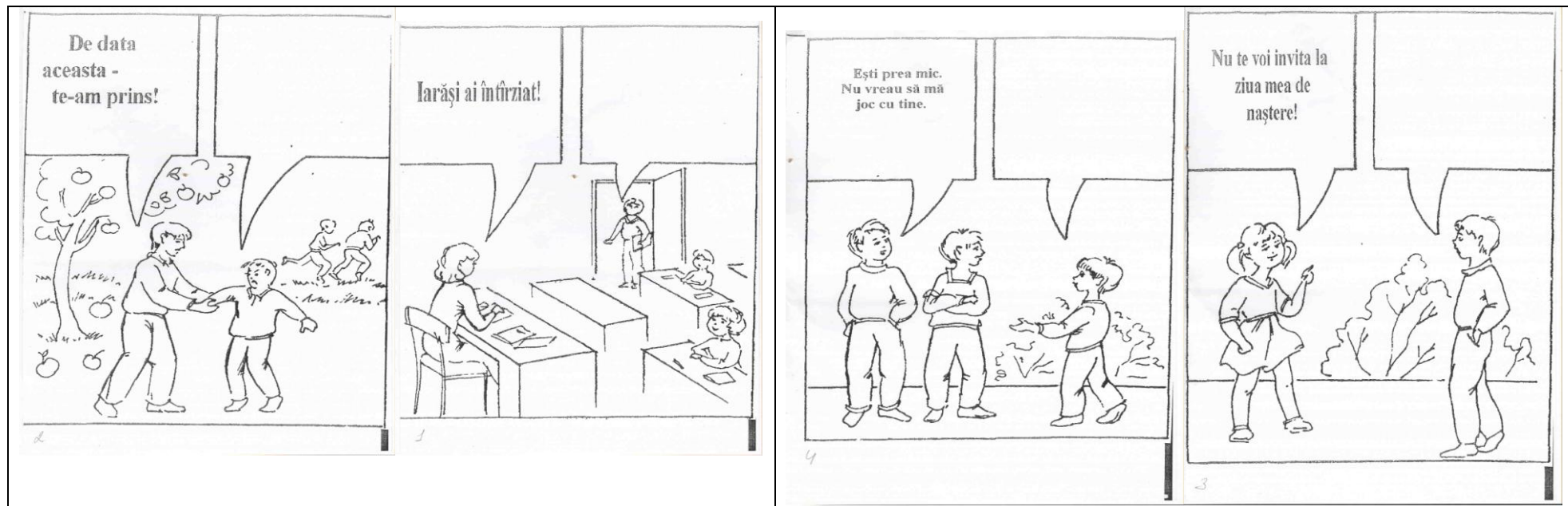


Рис. 3

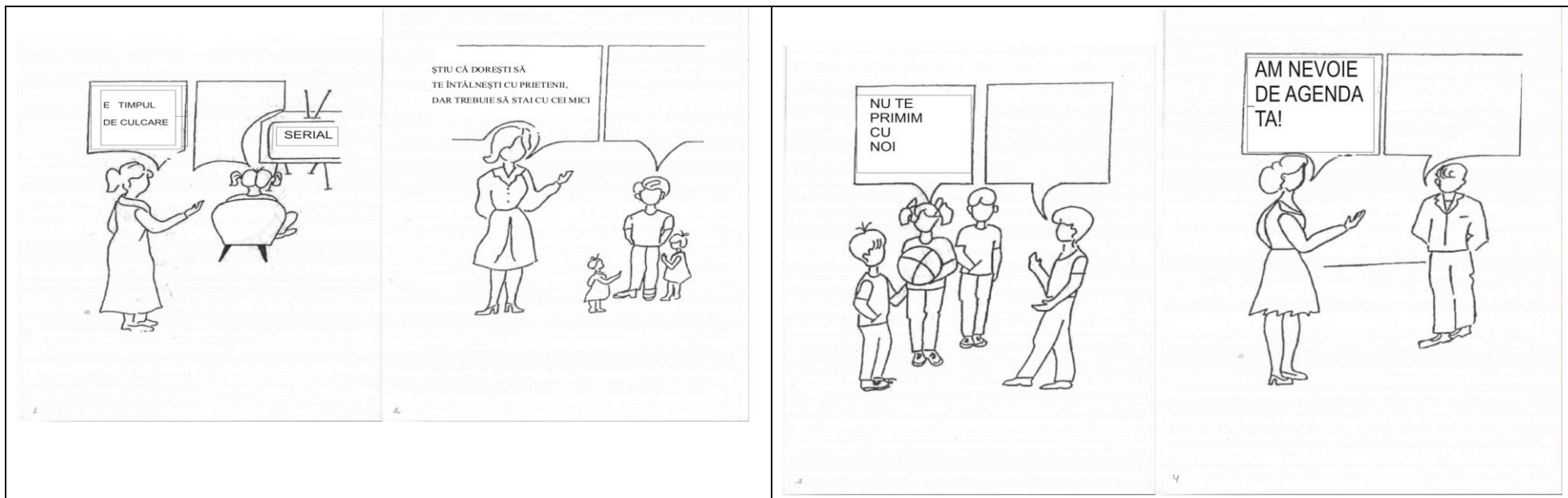




Imagini pentru vârsta mică școlară (după Розенцвейг)



Imagini pentru vârsta preadolescentă (după Розенцвейг)



Scopul: determinarea mobilității, adaptivității în diverse situații de comunicare.

Instrucțiune: mai jos sunt aduse afirmații referitor la diferite situații care apar în comunicare. Toate sunt diferite, nu corespund după sens, de aceea se vor citi cu atenție înainte de a se răspunde. Dacă afirmația în opinia dstră este corectă sau aproape corectă, semnați cu A (adevărat). Răspundeți sincer și cinstit.

1. Consider că este greu de imitat comportamentul altora.
2. În comportamentul meu deseori se reflectă ceea ce eu gândesc și în ce sunt încrezut(ă).
3. La petreceri, în diferite companii, eu nu mă strădui să fac sau să spun ceea ce este plăcut altora.
4. Pot să susțin numai acele idei în care singur(ă) cred.
5. Pot face discursuri exprompt chiar și la cele subiecte la care nu dețin deloc informații.
6. Consider că mă pot manifesta în așa mod ca să produc impresie asupra altora sau să-i amuz.
7. Dacă nu sunt convins(ă) cum trebuie să mă comport într-o situație concretă, încep să mă orientez la comportamentul celor din jur.
8. Posibil, aș fi putut deveni un artist nu prea rău.
9. Rareori am nevoie de sfaturile prietenilor în alegerea cărților, muzicii sau filmelor.
10. Uneori altora le pare, că eu trăiesc emoții mult mai profunde decât aceasta este într-adevăr.
11. Eu râd mai mult asupra unei comedii, când o privesc împreună cu alții, decât de unul (una) singur(ă).
12. Într-un grup de persoane eu rareori mă aflu în centrul atenției.
13. În situații diverse cu persoane diferite manifest un comportament destul de variat.
14. Îmi vine greu să reușesc în ceva pentru ca alții să simtă simpatie față de mine.
15. Chiar dacă nu sunt în dușii cei buni, deseori las impresia că-mi petrec timpul bine.
16. Nu sunt totdeauna așa după cum par.
17. Nu-mi voi expune părerea în mod special sau schimba comportamentul, dacă doresc să plac cuiva sau să-i câștig bunăvoința.
18. Mă consider o persoană capabilă să distrez pe alții.
19. Ca să plac, să stabilesc relații cu oamenii, mă strădui mai întâi de toate să fac anume ceea ce ei așteaptă de la mine.
20. Nici odată nu m-am manifestat destul de reușit, când jucam cu alții în jocuri de logică sau cu acțiuni improvizate.
21. Întâlnesc greutăți când încerc să-mi schimb comportamentul în așa fel ca el să corespundă părerilor diferitor persoane și situații.
22. În timpul petrecerilor permit altora să glumească și să povestească istorioare.
23. În companii mă simt puțin incomod și nu mă manifest destul de bine.
24. Dacă va fi necesar pentru o cauză dreaptă, eu pot fiecărui să-i spun neadevărul, privindu-l în ochi, și în același timp să păstrez o mină calmă
25. Mă pot comporta astfel, ca cei din jur să fie cu mine prietenoși, chiar dacă ei nu sunt pe placul meu.

Prelucrarea și interpretarea rezultatelor:

Cheia pentru a socoti răspunsurile adevărate și false.

Se numără toate răspunsurile care coincid cu cuvintele „**adevărat**” și „**fals**”.

Adevărat: 5, 6,7, 8, 10, 11, 13, 15,16, 18, 19,24,25.

Fals: 1,2, 3,4, 9, 12, 14, 17,20,21,22,23.

Toate punctele se sumează.

Mai puțin de 8 puncte – model stabil de comunicare, puțină rigiditate.

8 - 17 puncte - nevoia de a comunica cu sine însuși, de a manifesta în dependență de situație orientarea spre partener, tendința spre parteneriat în comunicare.

17 – 25 puncte – mobilitate în comunicare, priceperea de a se conforma comportamentului partenerului, capacitatea de a dialoga, capacitatea de a-și schimba stilul de comunicare în dependență de situație.

Anexa 4. Rezultatele obținute la testul-film Rene’Gille în cadrul experimentului de constatare la vârsta preșcolară.

Tabelul A 4.1. Valorile medii obținute la testul-film Rene’Gille pentru vârsta preșcolară (în %)

Nr. d/o	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Dezvoltare în normă	53,964	46,109	76,603	61,881	49,797	81,728	73,075	74,416	40,595	75,253	80,155	67,694	68,971
Mai sus de norma	40,832	53,891	20,674	35,452	50,203	18,272	1,389	19,230	33,271	14,209	14,640	0,000	31,029
Mai jos de norma	5,205	0,000	2,722	2,667	0,000	0,000	25,536	6,355	26,135	10,538	5,205	32,306	0,000

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunele, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 4.2. Distribuția datelor obținute la aplicarea testului-film Rene’Gille pentru fiecare subgrup de preșcolari

Rezultatele obținute la testul Rene’ Gille	Tendința de a domina	Agresivitatea, conflictualitatea	Reacția la frustrare	Tendința spre izolare
A1	Dezvoltarea N	82,759	68,966	72,414
	Mai sus de N	13,793	27,586	0,0
	Mai jos de N	3,448	3,448	27,586
A2	Dezvoltarea N	68,000	84,0	64,0
	Mai sus de N	8,000	8,0	0,0
	Mai jos de N	24,000	8,0	36,0
A3	Dezvoltarea N	75,000	87,5	66,667
	Mai sus de N	20,833	8,333	0,0
	Mai jos de N	4,167	4,167	33,333

Anexa 5. Rezultatele obținute la proba Imaginile pentru vârsta preșcolară

Tabelul A 5.1. Valorile medii obținute la proba Imaginile pentru toate grupurile (în %).

	Descrierea situației		Emoțiile trăite		Strategii de comportament.				
	Descriere cu detalii	Constatarea faptelor, fără multe detalii	Pozitive	Negative	Cooperare	Acomodare	Evitare	Confruntare	Compromis
grupul A1	46,87	54,2	11,68	90,0	26,0	53,1	4,2	15,6	0
grupul A2	46,0	52,0	1,0	79,0	15,0	48,0	23,0	10,0	1,0
grupul A3	43,0	53,5	2,6	76,7	29,3	19,8	19,0	14,7	13,8
Total	45,0	53,2	4,3	81,8	23,0	40,3	15,4	12,6	4,9

Tabelul A.5.2. Valorile obținute la proba Imaginile pentru toate grupurile în dependență de situația de conflict (în %).

	Situația „Grupul de copii”		Situația „Păpușa ruptă”		Situația „Cuburile împrăștiate”		Situația „Geamul spart”	
	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative	emoții pozitive	emoții negative
Grupul A1	16,7	87,5	8,3	91,7	16,7	91,7	8,3	87,5
Grupul A2	0	80,0	0	92,0	4,0	72,0	0	72,0
Grupul A3	3,4	86,2	3,5	65,5	3,4	79,3	0	75,9
Total	6,7	84,6	3,9	83,1	4,7	81	2,8	78,4
0 răspuns	8,7		13,0		14,3		18,8	

Tabelul 5.3. Repartizarea valorilor medii la alegerea strategiei de comportament în dependență de situațiile de conflict pentru preșcolari (proba Imaginile, %)

	Strategii de comportament în situații de conflict					
	Cooperarea	Acomodarea	Evitarea	Confruntarea	Compromisul	0 răspunsuri
Situația 1 (Grupul de copii)	3	20,4	24,8	13,4	1,2	1,3
Situația 2 (Păpușa ruptă)	15,5	44,9	11,9	17,3	10,5	0,003
Situația 3 (Cuburile)	30,4	23,5	11,3	15,5	3,5	15,8
Situația 4 (Geamul spart).	11,9	55,6	9,2	14,2	8,0	1,2
Total	24,2	36,1	14,9	15,1	5,8	4,6

Anexa 6. Indicii obținuți în cadrul metodei observării la vârsta preșcolară.

Tabelul A 6.1. Rezultatele obținute la manifestarea empatiei pentru vârsta preșcolară în cadrul metodei observării (%).

<i>b. Manifestarea empatiei:</i>	0 puncte	1 punct	2 puncte	3 puncte
Ține cont de dorințele și nevoile altor copii	16,6	34	46,8	2,7
Își exprimă emoțiile fără a răni	9,1	62,8	26,8	1,3
Demonstrează compasiune	63,3	24,1	11,3	1,3
Total	29,7	40,3	28,3	1,8

Tabelul A 6.2. Rezultatele obținute la indicatorul a. Stabilirea relațiilor la vârsta preșcolară în cadrul metodei observării (%).

<i>a. Stabilirea relațiilor</i>	0 puncte	1 punct	2 puncte	3 puncte
Manifestă inițiativă	17,8	32,2	30,3	19,7
Cere ajutor când are nevoie	39,3	43,1	16,3	1,3
Oferă ajutor	32,3	38,0	24,5	5,1
Se identifică drept prieten și îi identifică pe copii ca prietenii săi	4,1	30,1	41,2	24,6
Caută soluții pentru rezolvarea problemelor apărute cu copiii	28,7	43,7	23,8	6,1

Anexa 7. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preșcolară.

Tabelul A 7.1. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului-film Rene Gille la vârsta preșcolară

		RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
	Correl. Coef.	1	0,112	,404**	-0,094	-0,098	-0,203	-0,011	0,19	0,103	-0,151	-0,093	0,056	-,242*
RG1	Sig. (2-tailed)		0,328	0,001	0,412	0,392	0,075	0,926	0,095	0,369	0,188	0,42	0,623	0,033
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	0,112	1	,402**	-0,167	-0,15	0,051	-0,097	-0,003	0,191	-0,15	0,114	0,059	-,316**
RG2	Sig. (2-tailed)	0,328		0,001	0,143	0,19	0,66	0,398	0,982	0,093	0,189	0,32	0,606	0,005
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	,404**	,402**	1	-0,051	-0,081	0,031	-0,014	0,216	0,209	-0,076	-0,039	0,099	-,333**
RG3	Sig. (2-tailed)	0	0		0,658	0,48	0,784	0,905	0,057	0,067	0,506	0,732	0,389	0,003
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	-0,094	-0,167	-0,051	1	0,037	-,323**	,332**	0,094	0,194	0,054	0,033	0,03	-0,074
RG4	Sig. (2-tailed)	0,412	0,143	0,658		0,745	0,004	0,003	0,411	0,089	0,639	0,776	0,794	0,518
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	-0,098	-0,15	-0,081	0,037	1	-0,061	-0,026	-0,065	,312**	0	-0,094	-0,126	-0,084
RG5	Sig. (2-tailed)	0,392	0,19	0,48	0,745		0,593	0,819	0,574	0,005	1	0,412	0,271	0,466
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	-0,203	0,051	0,031	-,323**	-0,061	1	-0,112	-0,119	0,062	0,157	-0,042	0,092	-0,105
RG6	Sig. (2-tailed)	0,075	0,66	0,784	0,004	0,593		0,329	0,298	0,587	0,171	0,717	0,424	0,358
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	-0,011	-0,097	-0,014	,332**	-0,026	-0,112	1	,428**	0,083	0,064	0,11	-0,069	-0,146
RG7	Sig. (2-tailed)	0,926	0,398	0,905	0,003	0,819	0,329		0	0,471	0,579	0,34	0,549	0,201
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	0,19	-0,003	0,216	0,094	-0,065	-0,119	,428**	1	0,191	0,111	0,135	-0,002	-0,145
RG8	Sig. (2-tailed)	0,096	0,982	0,057	0,411	0,574	0,298	0		0,095	0,332	0,239	0,988	0,205
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	0,103	0,191	0,209	0,194	,312**	0,062	0,083	0,191	1	-,234*	-0,12	0,019	-,262*
RG9	Sig. (2-tailed)	0,369	0,093	0,067	0,089	0,005	0,587	0,471	0,095		0,039	0,296	0,867	0,021
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	-0,151	-0,15	-0,076	0,054	0	0,157	0,064	0,111	-,234*	1	,245*	0,01	-0,047
Rg10	Sig. (2-tailed)	0,188	0,189	0,506	0,639	1	0,171	0,579	0,332	0,039		0,031	0,932	0,684
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	-0,093	0,114	-0,039	0,033	-0,094	-0,042	0,11	0,135	-0,12	,245*	1	-,410**	-0,028
RG11	Sig. (2-tailed)	0,42	0,32	0,732	0,776	0,412	0,717	0,34	0,239	0,296	0,031		0,001	0,806
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

	Correl. Coef.	0,056	0,059	0,099	0,03	-0,126	0,092	-0,069	-0,022	0,019	0,01	-,410**	1	-0,081
Rg12	Sig. (2-tailed)	0,623	0,606	0,389	0,794	0,271	0,424	0,549	0,988	0,867	0,932	0		0,483
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
	Correl. Coef.	-,242*	-,316**	-,333**	-0,074	-0,084	-0,105	-0,146	-0,145	-,262*	-0,047	-0,028	-0,081	1
RG13	Sig. (2-tailed)	0,033	0,005	0,003	0,518	0,466	0,358	0,201	0,205	0,021	0,684	0,806	0,483	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Tabelul A 7.2. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testul Rene Gille și testul ZPH la vârsta preșcolară

		RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	H1	H2	H4	H5	H6	H7	H8	H9
RG1	Correl. Coef.	1	0,112	,404**	-0,094	-0,098	-0,203	,298**	0,049	0,139	-0,133	0,125	-0,188	0,177	-0,07
	Sig. (2-tailed)		0,328	0	0,412	0,392	0,075	0,008	0,673	0,225	0,247	0,274	0,099	0,122	0,545
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG2	Correl. Coef.	0,112	1	,402**	-0,167	-0,15	0,051	0,011	0,062	-0,012	0,022	,238*	0,009	-0,101	-0,029
	Sig. (2-tailed)	0,328		0	0,143	0,19	0,66	0,927	0,593	0,914	0,846	0,036	0,937	0,38	0,799
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG3	Correl. Coef.	,404**	,402**	1	-0,051	-0,081	0,031	0,102	0,134	-0,029	-0,088	0,116	-0,04	-0,058	-0,079
	Sig. (2-tailed)	0	0		0,658	0,48	0,784	0,373	0,243	0,8	0,446	0,313	0,728	0,613	0,493
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG4	Correl. Coef.	-0,094	-0,167	-0,051	1	0,037	-,323**	-0,053	0,097	-0,095	-0,067	0,072	0,008	-0,081	0,013
	Sig. (2-tailed)	0,412	0,143	0,658		0,745	0,004	0,645	0,397	0,406	0,56	0,534	0,946	0,484	0,909
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG5	Correl. Coef.	-0,098	-0,15	-0,081	0,037	1	-0,061	0	-0,201	0,013	-0,048	0,039	0,104	0,141	0,132
	Sig. (2-tailed)	0,392	0,19	0,48	0,745		0,593	1	0,077	0,91	0,675	0,737	0,366	0,218	0,249
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG6	Correl. Coef.	-0,203	0,051	0,031	-,323**	-0,061	1	-0,065	0,169	0,045	0,126	0,18	-0,015	-0,19	0,098
	Sig. (2-tailed)	0,075	0,66	0,784	0,004	0,593		0,574	0,138	0,698	0,271	0,114	0,894	0,095	0,395
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Tabelul A 7.2. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului Rene Gille și testului ZPH la vârsta preșcolară
(continuare)

		RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13	H1	H2	H4	H5	H6	H7	H8	H9
H1	Correl. Coef.	0,005	0,059	0,05	-,223*	0,025	0,039	0,143	1	,355**	,396**	0,185	-0,026	-,592**	-0,045	-0,085
	Sig. (2-tailed)	0,966	0,61	0,661	0,05	0,826	0,734	0,212		0,001	0	0,105	0,819	0	0,697	0,458
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H2	Correl. Coef.	0,162	0,066	-0,023	-0,103	0,084	0,057	-0,035	,355**	1	,463**	0,185	-,233*	-,496**	-0,132	-0,123
	Sig. (2-tailed)	0,156	0,564	0,842	0,371	0,467	0,617	0,762	0,001		0	0,105	0,04	0	0,248	0,285
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H4	Correl. Coef.	-0,071	0,041	-0,081	0,081	0,002	0,057	0,09	,396**	,463**	1	-0,045	-0,074	-,733**	-,311**	0,07
	Sig. (2-tailed)	0,539	0,72	0,48	0,482	0,984	0,623	0,435	0	0		0,695	0,522	0	0,006	0,542
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	0,088	-0,126	-,227*	-0,04	-0,085	0,213	0,165	0,185	0,185	-0,045	1	-0,104	-,254*	-0,187	0,129
	Sig. (2-tailed)	0,442	0,273	0,046	0,731	0,458	0,061	0,148	0,105	0,105	0,695		0,366	0,025	0,102	0,259
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H6	Correl. Coef.	-,327**	-0,151	,269*	-0,113	0,043	-0,03	-0,205	-0,026	-,233*	-0,074	-0,104	1	0,081	-0,045	0,02
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,187	0,017	0,324	0,708	0,793	0,071	0,819	0,04	0,522	0,366		0,481	0,697	0,86
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H7	Correl. Coef.	-0,007	-0,117	0,131	0,073	0,035	-0,18	,223*	-,592**	-,496**	-,733**	-,254*	0,081	1	,282*	-0,102
	Sig. (2-tailed)	0,95	0,307	0,251	0,525	0,76	0,115	0,05	0	0	0	0,025	0,481		0,012	0,373
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H8	Correl. Coef.	-0,048	0,11	,299**	0,017	-0,001	-0,164	-0,128	-0,045	-0,132	-,311**	-0,187	-0,045	,282*	1	-0,182
	Sig. (2-tailed)	0,675	0,336	0,008	0,885	0,991	0,152	0,265	0,697	0,248	0,006	0,102	0,697	0,012		0,11
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H9	Correl. Coef.	0,1	0,013	0,031	-0,033	-0,079	0,005	-0,065	-0,085	-0,123	0,07	0,129	0,02	-0,102	-0,182	1
	Sig. (2-tailed)	0,386	0,912	0,785	0,777	0,491	0,962	0,57	0,458	0,285	0,542	0,259	0,86	0,373	0,11	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Unde: RG 1- atitudinea față de mama; RG 2- atitudinea față de tata; RG 3- atitudinea față de părinți; RG 4- atitudinea față de frați/surori; RG 5- atitudinea față de buneii, alte rude; RG 6- atitudinea față de prieteni; H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4- Ajută colegul; H5- Ajută cealaltă pereche; H6- Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictuează; H9- la detaliile fără voie.

Tabelul A 7.3. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului ZPH și Interacțiunea în grup în cadrul observării la vârsta preșcolară

		H1	H2	H4	H5	H6	H7	H8	H9	1c com activ	1c putin com	2a schimb juc	2a coop gr mic	2a resp reg	2a corel cu alti	2a rol in joc	2a prop idei	2a accep suges
H1	Correl. Coef.	1	,355**	,396**	0,185	-0,026	-,592**	-0,045	-0,085	0,102	-0,073	,252	0,088	0,221	0,116	0,141	,288	0,219
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,001	0,105	0,819	0,001	0,697	0,458	0,375	0,527	0,026	0,445	0,052	0,311	0,218	0,011	0,054
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H2	Correl. Coef.	,355**	1	,463**	0,185	-,233	-,496**	-0,132	-0,123	0,005	-0,036	,306**	-0,001	0,1	0,201	0,037	0,153	0,185
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,001	0,105	0,04	0,001	0,248	0,285	0,966	0,757	0,006	0,994	0,382	0,077	0,749	0,18	0,104
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H4	Correl. Coef.	,396**	,463**	1	-0,045	-0,074	-,733**	-,311**	0,07	0,116	-0,161	0,187	0,008	0,041	0,16	-0,009	0,129	0,171
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,001		0,695	0,522	0,001	0,006	0,542	0,314	0,16	0,101	0,944	0,719	0,161	0,938	0,259	0,135
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	0,185	0,185	-0,045	1	-0,104	-,254*	-0,187	0,129	-0,06	0,016	0,202	-0,004	0,177	0,093	0,149	-0,029	0,071
	Sig. (2-tailed)	0,105	0,105	0,695		0,366	0,025	0,102	0,259	0,604	0,889	0,076	0,969	0,12	0,416	0,193	0,802	0,534
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H6	Correl. Coef.	-0,026	-,233	-0,074	-0,104	1	0,081	-0,045	0,02	0,033	-0,017	-0,177	-0,099	0,027	-,266*	-0,15	-,283*	-0,029
	Sig. (2-tailed)	0,819	0,04	0,522	0,366		0,481	0,697	0,86	0,774	0,882	0,12	0,389	0,817	0,018	0,19	0,012	0,801
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H7	Correl. Coef.	-,592**	-,496**	-,733**	-,254*	0,081	1	,282*	-0,102	0,065	-0,026	-0,172	0,154	-0,003	0,008	0,116	-0,069	-0,032
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,001	0,001	0,025	0,481		0,012	0,373	0,57	0,822	0,132	0,179	0,977	0,947	0,314	0,551	0,781
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H8	Correl. Coef.	-0,045	-0,132	-,311**	-0,187	-0,045	,282*	1	-0,182	0,076	-0,005	-0,054	0,013	-0,2	0,043	-0,01	0,04	0,141
	Sig. (2-tailed)	0,697	0,248	0,006	0,102	0,697	0,012		0,11	0,507	0,968	0,64	0,912	0,08	0,711	0,933	0,73	0,219
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H9	Correl. Coef.	-0,085	-0,123	0,07	0,129	0,02	-0,102	-0,182	1	-0,049	0,013	-0,084	-0,212	-0,087	-0,135	-0,217	-0,097	-0,159
	Sig. (2-tailed)	0,458	0,285	0,542	0,259	0,86	0,373	0,11		0,67	0,909	0,467	0,063	0,449	0,239	0,056	0,398	0,163
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
1c com activ	Correl. Coef.	0,102	0,005	0,116	-0,06	0,033	0,065	0,076	-0,049	1	-,934**	0,217	,419**	0,132	,379**	0,174	,414**	,284*
	Sig. (2-tailed)	0,375	0,966	0,314	0,604	0,774	0,57	0,507	0,67		0,001	0,056	0,001	0,25	0,001	0,128	0,001	0,012
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
1c putin	Correl. Coef.	-0,073	-0,036	-0,161	0,016	-0,017	-0,026	-0,005	0,013	-,934**	1	-0,183	-,314**	-0,151	-,294**	-0,143	-,314**	-,256*
	Sig. (2-tailed)	0,527	0,757	0,16	0,889	0,882	0,822	0,968	0,909	0		0,108	0,005	0,187	0,009	0,211	0,005	0,023
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
2a schimb juc	Correl. Coef.	,252	,306**	0,187	0,202	-0,177	-0,172	-0,054	-0,084	0,217	-0,183	1	,314**	0,219	,528**	0,123	,465**	0,057
	Sig. (2-tailed)	0,026	0,006	0,101	0,076	0,12	0,132	0,64	0,467	0,056	0,108		0,005	0,054	0,001	0,284	0,001	0,622
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
2a coop	Correl. Coef.	0,088	-0,001	0,008	-0,004	-0,099	0,154	0,013	-0,212	,419**	-,314**	,314**	1	,412**	,549**	,428**	,460**	0,215
	Sig. (2-tailed)	0,445	0,994	0,944	0,969	0,389	0,179	0,912	0,063	0,001	0,005	0,005		0,001	0,001	0,001	0,001	0,059
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
2a resp reg	Correl. Coef.	0,221	0,1	0,041	0,177	0,027	-0,003	-0,2	-0,087	0,132	-0,151	0,219	,412**	1	,274*	,528**	,244*	,290**
	Sig. (2-tailed)	0,052	0,382	0,719	0,12	0,817	0,977	0,08	0,449	0,25	0,187	0,054	0,001		0,015	0,001	0,031	0,01
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
2a corel cu alti	Correl. Coef.	0,116	0,201	0,16	0,093	-,266*	0,008	0,043	-0,135	,379**	-,294**	,528**	,549**	,274*	1	,460**	,537**	,410**
	Sig. (2-tailed)	0,311	0,077	0,161	0,416	0,018	0,947	0,711	0,239	0,001	0,009	0,001	0,001	0,015		0,001	0,001	0,001
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

2a rol in joc	Correl. Coef.	0,141	0,037	-0,009	0,149	-0,15	0,116	-0,01	-0,217	0,174	-0,143	0,123	,428**	,528**	,460**	1	,515**	,444**
	Sig. (2-tailed)	0,218	0,749	0,938	0,193	0,19	0,314	0,933	0,056	0,128	0,211	0,284	0,001	0,001	0,001		0,001	0,001
2a prop idei	Correl. Coef.	,288*	0,153	0,129	-0,029	-,283*	-0,069	0,04	-0,097	,414**	-,314**	,465**	,460**	,244*	,537**	,515**	1	,362**
	Sig. (2-tailed)	0,011	0,18	0,259	0,802	0,012	0,551	0,73	0,398	0,001	0,005	0,001	0,001	0,031	0,001	0,001		0,001
2a accep suges	Correl. Coef.	0,219	0,185	0,171	0,071	-0,029	-0,032	0,141	-0,159	,284*	-,256*	0,057	0,215	,290**	,410**	,444**	,362**	1
	Sig. (2-tailed)	0,054	0,104	0,135	0,534	0,801	0,781	0,219	0,163	0,012	0,023	0,622	0,059	0,01	0,001	0,001	0,001	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul;

H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictează; H9- la detaliile fără voie

Tabelul A 7.4.Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului ZPH și tendința spre izolare la testul Rene Gille la vârsta preșcolară

		RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13	H1	H2	H4	H5	H6	H7	H8	H9
RG7	Correl. Coef.	1	,428**	0,083	0,064	0,11	-0,069	-0,146	0,005	0,162	-0,071	0,088	-,327**	-0,007	-0,048	0,1
	Sig. (2-tailed)		0	0,471	0,579	0,34	0,549	0,201	0,966	0,156	0,539	0,442	0,003	0,95	0,675	0,386
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG8	Correl. Coef.	,428**	1	0,191	0,111	0,135	-0,002	-0,145	0,059	0,066	0,041	-0,126	-0,151	-0,117	0,11	0,013
	Sig. (2-tailed)	0		0,095	0,332	0,239	0,988	0,205	0,61	0,564	0,72	0,273	0,187	0,307	0,336	0,912
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG9	Correl. Coef.	0,083	0,191	1	-,234*	-0,12	0,019	-,262*	0,05	-0,023	-0,081	-,227*	,269*	0,131	,299**	0,031
	Sig. (2-tailed)	0,471	0,095		0,039	0,296	0,867	0,021	0,661	0,842	0,48	0,046	0,017	0,251	0,008	0,785
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG10	Correl. Coef.	0,064	0,111	-,234*	1	,245	0,01	-0,047	-,223	-0,103	0,081	-0,04	-0,113	0,073	0,017	-0,033
	Sig. (2-tailed)	0,579	0,332	0,039		0,031	0,932	0,684	0,05	0,371	0,482	0,731	0,324	0,525	0,885	0,777
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG11	Correl. Coef.	0,11	0,135	-0,12	,245	1	-,410**	-0,028	0,025	0,084	0,002	-0,085	0,043	0,035	-0,001	-0,079
	Sig. (2-tailed)	0,34	0,239	0,296	0,031		0	0,806	0,826	0,467	0,984	0,458	0,708	0,76	0,991	0,491
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG12	Correl. Coef.	-0,069	-0,002	0,019	0,01	-,410**	1	-0,081	0,039	0,057	0,057	0,213	-0,03	-0,18	-0,164	0,005
	Sig. (2-tailed)	0,549	0,988	0,867	0,932	0		0,483	0,734	0,617	0,623	0,061	0,793	0,115	0,152	0,962
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
RG13	Correl. Coef.	-0,146	-0,145	-,262*	-0,047	-0,028	-0,081	1	0,143	-0,035	0,09	0,165	-0,205	,223*	-0,128	-0,065
	Sig. (2-tailed)	0,201	0,205	0,021	0,684	0,806	0,483		0,212	0,762	0,435	0,148	0,071	0,05	0,265	0,57
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H1	Correl. Coef.	0,005	0,059	0,05	-,223*	0,025	0,039	0,143	1	,355**	,396**	0,185	-0,026	-,592**	-0,045	-0,085
	Sig. (2-tailed)	0,966	0,61	0,661	0,05	0,826	0,734	0,212		0,001	0	0,105	0,819	0	0,697	0,458
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H2	Correl. Coef.	0,162	0,066	-0,023	-0,103	0,084	0,057	-0,035	,355**	1	,463**	0,185	-,233*	-,496**	-0,132	-0,123
	Sig. (2-tailed)	0,156	0,564	0,842	0,371	0,467	0,617	0,762	0,001		0	0,105	0,04	0	0,248	0,285

	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H4	Correl. Coef.	-0,071	0,041	-0,081	0,081	0,002	0,057	0,09	,396*	,463*	1	-0,045	-0,074	-,733**	-,311**	0,07
	Sig. (2-tailed)	0,539	0,72	0,48	0,482	0,984	0,623	0,435	0	0		0,695	0,522	0	0,006	0,542
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	0,088	-0,126	-,227*	-0,04	-0,085	0,213	0,165	0,185	0,185	-0,045	1	-0,104	-,254*	-0,187	0,129
	Sig. (2-tailed)	0,442	0,273	0,046	0,731	0,458	0,061	0,148	0,105	0,105	0,695		0,366	0,025	0,102	0,259
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H6	Correl. Coef.	-,327**	-0,151	,269*	-0,113	0,043	-0,03	-0,205	-0,026	-,233*	-0,074	-0,104	1	0,081	-0,045	0,02
	Sig. (2-tailed)	0,003	0,187	0,017	0,324	0,708	0,793	0,071	0,819	0,04	0,522	0,366		0,481	0,697	0,86
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H7	Correl. Coef.	-0,007	-0,117	0,131	0,073	0,035	-0,18	,223*	-,592**	-,496**	-,733**	-,254*	0,081	1	,282*	-0,102
	Sig. (2-tailed)	0,95	0,307	0,251	0,525	0,76	0,115	0,05	0	0	0	0,025	0,481		0,012	0,373
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H8	Correl. Coef.	-0,048	0,11	,299**	0,017	-0,001	-0,164	-0,128	-0,045	-0,132	-,311**	-0,187	-0,045	,282*	1	-0,182
	Sig. (2-tailed)	0,675	0,336	0,008	0,885	0,991	0,152	0,265	0,697	0,248	0,006	0,102	0,697	0,012		0,11
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H9	Correl. Coef.	0,1	0,013	0,031	-0,033	-0,079	0,005	-0,065	-0,085	-0,123	0,07	0,129	0,02	-0,102	-0,182	1
	Sig. (2-tailed)	0,386	0,912	0,785	0,777	0,491	0,962	0,57	0,458	0,285	0,542	0,259	0,86	0,373	0,11	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Unde: 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii;

11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare. H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictuează; H9- la detaliile fără voie

Tabelul A 7.5. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul metodei observării la vârsta preșcolară

		H1	H2	H4	H5	H6	H7	H8	H9	1a man init	1a cere ajut	1a ofera ajut	1a prieten	1a soluții	1b emp dor	1b emp comp	1b emp expr
H1	Correl. Coef.	1	,355**	,396**	0,185	-0,026	-,592**	-0,045	-0,085	0,038	0,006	-0,089	0,066	-0,128	-,229*	-0,086	0,203
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,001	0,105	0,819	0,001	0,697	0,458	0,739	0,957	0,436	0,564	0,266	0,044	0,452	0,075
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H2	Correl. Coef.	,355**	1	,463**	0,185	-,233*	-,496**	-0,132	-0,123	0,017	,287*	-0,044	0,117	-0,047	-0,118	-0,013	0,011
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,001	0,105	0,04	0,001	0,248	0,285	0,881	0,011	0,703	0,309	0,682	0,302	0,911	0,922
H4	Correl. Coef.	,396**	,463**	1	-0,045	-0,074	-,733**	-,311**	0,07	-0,194	0,061	0,16	-0,124	-0,148	-0,064	-0,189	0,062
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,001		0,695	0,522	0,001	0,006	0,542	0,089	0,597	0,163	0,281	0,195	0,576	0,098	0,592
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	0,185	0,185	-0,045	1	-0,104	-,254*	-0,187	0,129	,238*	-0,188	-0,127	0,221	-0,018	-0,014	-0,005	0,14

	Sig. (2-tailed)	0,105	0,105	0,695		0,366	0,025	0,102	0,259	0,036	0,099	0,269	0,052	0,875	0,9	0,966	0,221
H6	Correl. Coef.	-0,026	-,233 [*]	-0,074	-0,104	1	0,081	-0,045	0,02	-0,116	-0,097	-0,002	-0,09	-0,065	0,071	-0,155	-0,135
	Sig. (2-tailed)	0,819	0,04	0,522	0,366		0,481	0,697	0,86	0,311	0,399	0,99	0,435	0,574	0,537	0,175	0,237
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H7	Correl. Coef.	-,592 ^{**}	-,496 ^{**}	-,733 ^{**}	-,254 [*]	0,081	1	,282 [*]	-0,102	0,222	0,073	0,067	0,169	,325 ^{**}	0,18	,262 [*]	-0,127
	Sig. (2-tailed)	0,001	0,001	0,001	0,025	0,481		0,012	0,373	0,051	0,526	0,562	0,14	0,004	0,115	0,021	0,269
H8	Correl. Coef.	-0,045	-0,132	-,311 ^{**}	-0,187	-0,045	,282 [*]	1	-0,182	-0,022	0,118	-,263 [*]	-0,07	-0,041	-,312 ^{**}	-0,068	-0,219
	Sig. (2-tailed)	0,697	0,248	0,006	0,102	0,697	0,012		0,11	0,846	0,304	0,02	0,542	0,724	0,005	0,557	0,054
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H9	Correl. Coef.	-0,085	-0,123	0,07	0,129	0,02	-0,102	-0,182	1	-0,016	-0,119	-0,074	-0,123	-0,015	-0,029	-0,057	-0,21
	Sig. (2-tailed)	0,458	0,285	0,542	0,259	0,86	0,373	0,11		0,888	0,298	0,519	0,282	0,897	0,801	0,62	0,064
1a man init	Correl. Coef.	0,038	0,017	-0,194	,238 [*]	-0,116	0,222	-0,022	-0,016	1	0,141	,264 [*]	,628 ^{**}	,473 [*]	0,203	,318 [*]	0,017
	Sig. (2-tailed)	0,739	0,881	0,089	0,036	0,311	0,051	0,846	0,888		0,219	0,02	0,001	0,001	0,075	0,004	0,884
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
1a cere	Correl. Coef.	0,006	,287 [*]	0,061	-0,188	-0,097	0,073	0,118	-0,119	0,141	1	,269 [*]	,234 [*]	,415 ^{**}	0,005	0,165	-0,173
	Sig. (2-tailed)	0,957	0,011	0,597	0,099	0,399	0,526	0,304	0,298	0,219		0,017	0,039	0,001	0,968	0,149	0,129
1a ofera ajut	Correl. Coef.	-0,089	-0,044	0,16	-0,127	-0,002	0,067	-,263 [*]	-0,074	,264 [*]	,269 [*]	1	,348 ^{**}	,392 ^{**}	,466 ^{**}	,254 [*]	,318 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	0,436	0,703	0,163	0,269	0,99	0,562	0,02	0,519	0,02	0,017		0,002	0,001	0,001	0,025	0,005
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
1a prieten	Correl. Coef.	0,066	0,117	-0,124	0,221	-0,09	0,169	-0,07	-0,123	,628 ^{**}	,234 [*]	,348 ^{**}	1	,660 ^{**}	,278 [*]	,358 ^{**}	0,156
	Sig. (2-tailed)	0,564	0,309	0,281	0,052	0,435	0,14	0,542	0,282	0,001	0,039	0,002		0,001	0,014	0,001	0,174
1a solutii	Correl. Coef.	-0,128	-0,047	-0,148	-0,018	-0,065	,325 ^{**}	-0,041	-0,015	,473 ^{**}	,415 ^{**}	,392 ^{**}	,660 ^{**}	1	,297 ^{**}	,294 ^{**}	0,082
	Sig. (2-tailed)	0,266	0,682	0,195	0,875	0,574	0,004	0,724	0,897	0,001	0,001	0,001	0,001		0,008	0,009	0,473
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
1b emp	Correl. Coef.	-,229 [*]	-0,118	-0,064	-0,014	0,071	0,18	-,312 ^{**}	-0,029	0,203	0,005	,466 ^{**}	,278 [*]	,297 ^{**}	1	,382 ^{**}	,276 [*]
	Sig. (2-tailed)	0,044	0,302	0,576	0,9	0,537	0,115	0,005	0,801	0,075	0,968	0,001	0,014	0,008		0,001	0,014
1b emp comp	Correl. Coef.	-0,086	-0,013	-0,189	-0,005	-0,155	,262 [*]	-0,068	-0,057	,318 ^{**}	0,165	,254 [*]	,358 ^{**}	,294 ^{**}	,382 ^{**}	1	,277 [*]
	Sig. (2-tailed)	0,452	0,911	0,098	0,966	0,175	0,021	0,557	0,62	0,004	0,149	0,025	0,001	0,009	0,001		0,014
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
1b emp expr	Correl. Coef.	0,203	0,011	0,062	0,14	-0,135	-0,127	-0,219	-0,21	0,017	-0,173	,318 ^{**}	0,156	0,082	,276 [*]	,277 [*]	1
	Sig. (2-tailed)	0,075	0,922	0,592	0,221	0,237	0,269	0,054	0,064	0,884	0,129	0,005	0,174	0,473	0,014	0,014	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictuează; H9- la detaliile fără voce

Anexa 8. Compararea diferențelor valorilor medii obținute în cadrul experimentului de constatare în grupurile de preșcolari

Tabelul A 8.1. Semnificația diferențelor statistice obținute la parametrii m. observării la indicatorul a. Stabilirea relațiilor între grupurile de preșcolari A2 și A3

	1a man init	1a cere ajut	1a ofera ajut	1a prieten	1a solutii	1b emp dor	1b emp comp	1b emp expr	1c com activ	1c putin com
Mann-Whitney U	54,5	277	216	146	159	147,5	203,5	243	237	291
Wilcoxon W	354,5	577	516	446	459	447,5	503,5	543	562	591
Z	-5,1	-0,518	-1,801	-3,234	-3,003	-3,245	-2,291	-1,315	-1,388	-0,235
Pragul de semnificație	0,001	0,604	0,072	0,001	0,003	0,001	0,022	0,188	0,165	0,814

Tabelul A 8.2. Semnificația diferențelor statistice obținute între parametrii m. observării la indicatorul a. Stabilirea relațiilor între grupurile de preșcolari A1 și A3

	1a man init	1a cere ajut	1a ofera ajut	1a prieten	1a solutii	1b emp dor	1b emp comp	1b emp expr	1c com activ	1c putin com
Mann-Whitney U	274,5	167	133	218	138	186	266,5	309	271	303
Wilcoxon W	574,5	467	433	518	438	486	566,5	609	706	603
Z	-1,396	-3,517	-4,137	-2,503	-4,027	-3,115	-1,777	-0,866	-1,466	-0,994
Pragul de semnificație	0,163	0,001	0,001	0,012	0,001	0,002	0,076	0,387	0,143	0,32

Tabelul A 8.3. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la testul-film Rene Gille. Diferențe între grupurile de preșcolari A2 și A3

	RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
Mann-Whitney U	242	268	249	287	243	286,5	241,5	229,5	156	256	261,5	266	295
Wilcoxon W	567	593	574	612	568	611,5	566,5	554,5	481	581	586,5	566	620
Z	-1,169	-0,648	-1,031	-0,263	-1,161	-0,285	-1,197	-1,439	-2,922	-0,925	-0,801	-0,694	-0,101
Pragul de semnificație	0,242	0,517	0,303	0,792	0,246	0,776	0,231	0,15	0,003	0,355	0,423	0,488	0,919

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunele, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea;

Tabelul A 8.4. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la testul-film Rene Gille.
Diferențe între grupurile de preșcolari A1 și A3

	RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
Mann-Whitney U	308	326,5	292	225	254,5	201	188	312,5	226,5	331,5	344,5	289	320,5
Wilcoxon W	743	761,5	592	660	689,5	501	623	612,5	661,5	631,5	644,5	589	755,5
Z	-0,721	-0,387	-1,013	-2,21	-1,699	-2,673	-2,935	-0,645	-2,2	-0,315	-0,064	-1,083	-0,499
Pragul de semnificație	0,471	0,698	0,311	0,027	0,089	0,008	0,003	0,519	0,028	0,752	0,949	0,279	0,618

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de buneii, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 8.5. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la metoda observării.
Diferențe între grupurile de preșcolari A2 și A3

	2a schimb juc	2a coop gr mic	2a resp reg	2a corel cu alti	2a rol in joc	2a prop idei	2a accep suges	2b coop gr mic	2b resp reg	2b corel cu alti	2b rol in joc	2b accep suges
Mann-Whitney U	238	284	206,5	236,5	197	252,5	297	102,5	78	130	166,5	212
Wilcoxon W	538	584	506,5	536,5	497	552,5	622	402,5	378	430	466,5	512
Z	-1,31	-0,341	-1,97	-1,337	-2,159	-1,001	-0,065	-4,104	-4,606	-3,595	-2,83	-1,952
Pragul de semnificație	0,19	0,733	0,049	0,181	0,031	0,317	0,948	0	0	0	0,005	0,05

Tabelul A 8.6. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la metoda observării.
Diferențe între grupurile de preșcolari A1 și A3

	2a schimb juc	2a coop gr mic	2a resp reg	2a corel cu alti	2a rol in joc	2a prop idei	2a accep suges	2b coop gr mic	2b resp reg	2b corel cu alti	2b rol in joc	2b accep suges
Mann-Whitney U	170,5	313	341	305	281	347,5	291,5	232	210	339	322,5	332
Wilcoxon W	470,5	613	641	605	716	782,5	726,5	532	510	774	757,5	767
Z	-3,346	-0,669	-0,139	-0,815	-1,309	-0,009	-1,101	-2,205	-2,642	-0,192	-0,539	-0,381
Pragul de semnificație	0,001	0,503	0,889	0,415	0,191	0,992	0,271	0,027	0,008	0,848	0,59	0,703

Tabelul A 8.7. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la proba Imaginile
Diferențe între grupurile de preșcolari A2 și A3

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	291,5	286	236	187	228,5	255	171,5	297,5	288
Wilcoxon W	591,5	611	561	512	553,5	580	471,5	597,5	588
Z	-0,175	-0,289	-2,106	-2,672	-1,526	-0,948	-3,065	-0,057	-0,98
Pragul de semnificație	0,861	0,773	0,035	0,008	0,127	0,343	0,002	0,954	0,327

Tabelul A 8.8. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la proba Imaginile
Diferențe între grupurile de preșcolari A1 și A3

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	329,5	344	294	177,5	329	82,5	176,5	340,5	180
Wilcoxon W	764,5	779	729	612,5	629	517,5	476,5	640,5	480
Z	-0,343	-0,075	-1,479	-3,416	-0,358	-4,936	-3,523	-0,152	-3,888
Pragul de semnificație	0,732	0,941	0,139	0,001	0,72	0	0	0,879	0

Tabelul A 8.9. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la proba Imaginile. Diferențe între grupurile de preșcolari A1 și A2

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	342	354	339,5	339,5	262	149	333,5	360	199,5
Wilcoxon W	777	679	664,5	774,5	587	584	658,5	685	524,5
Z	-0,365	-0,151	-0,879	-0,428	-1,847	-3,86	-0,548	-0,049	-3,602
Pragul de semnificație	0,715	0,88	0,379	0,668	0,065	0	0,584	0,961	0

Tabelul A 8.10. Compararea intergrupală a datelor din cadrul experimentului de constatare înregistrate de copii la proba Imaginile
Diferențe de statut pentru preșcolari

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	77	75,5	73	74,5	75	82,5	50,5	77	82
Wilcoxon W	143	195,5	193	140,5	195	148,5	116,5	197	202
Z	-0,293	-0,373	-0,89	-0,458	-0,412	0	-1,922	-0,315	-0,038
Pragul de semnificație	0,77	0,709	0,373	0,647	0,68	1	0,05	0,753	0,97

Anexa 9. Rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta școlară mică.

Tabelul A 9.1. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului Rene Gille la vârsta școlară mică.

		RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
RG1	Correl. Coef.	1	0,035	0,188	-0,164	-0,06	-0,099	-0,104	-0,087	0,027	0,039	0,131	-0,017	-,259
	Sig. (2-tailed)		0,774	0,113	0,168	0,617	0,409	0,387	0,468	0,82	0,743	0,272	0,887	0,028
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG2	Correl. Coef.	0,035	1	,399**	-0,17	-0,062	-0,044	,282	0,165	0,155	0,181	-0,217	0,219	-0,147
	Sig. (2-tailed)	0,774		0,001	0,153	0,607	0,714	0,016	0,166	0,194	0,129	0,067	0,065	0,219
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG3	Correl. Coef.	0,188	,399**	1	-0,09	0,115	-0,106	,334**	0,212	0,004	0,165	-,300*	0,159	-0,026
	Sig. (2-tailed)	0,113	0,001		0,451	0,335	0,377	0,004	0,074	0,972	0,166	0,01	0,182	0,826
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG4	Correl. Coef.	-0,164	-0,17	-0,09	1	-0,187	-,324**	0,226	,282	0,128	0,195	-0,077	0,036	-0,174
	Sig. (2-tailed)	0,168	0,153	0,451		0,117	0,006	0,056	0,016	0,285	0,1	0,52	0,767	0,143
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG5	Correl. Coef.	-0,06	-0,062	0,115	-0,187	1	-0,044	,278	0,149	0,088	0,05	-,271	,244	0,086
	Sig. (2-tailed)	0,617	0,607	0,335	0,117		0,717	0,018	0,213	0,461	0,678	0,022	0,039	0,47
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG6	Correl. Coef.	-0,099	-0,044	-0,106	-,324**	-0,044	1	-0,084	-0,132	,236	-0,19	0,199	-0,12	-0,167
	Sig. (2-tailed)	0,409	0,714	0,377	0,006	0,717		0,484	0,269	0,046	0,109	0,093	0,317	0,161
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG7	Correl. Coef.	-0,104	,282	,334**	0,226	,278	-0,084	1	,742**	,308**	,442**	-,442**	,357**	-0,036
	Sig. (2-tailed)	0,387	0,016	0,004	0,056	0,018	0,484		0	0,008	0	0	0,002	0,762
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG8	Correl. Coef.	-0,087	0,165	0,212	,282	0,149	-0,132	,742**	1	,269	,305**	-,266	,261	-0,191
	Sig. (2-tailed)	0,468	0,166	0,074	0,016	0,213	0,269	0		0,022	0,009	0,024	0,027	0,109
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG9	Correl. Coef.	0,027	0,155	0,004	0,128	0,088	,236	,308**	,269	1	0,11	-0,09	0,017	-,374**
	Sig. (2-tailed)	0,82	0,194	0,972	0,285	0,461	0,046	0,008	0,022		0,358	0,451	0,886	0,001
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG10	Correl. Coef.	0,039	0,181	0,165	0,195	0,05	-0,19	,442**	,305**	0,11	1	-0,023	0,224	-0,116
	Sig. (2-tailed)	0,743	0,129	0,166	0,1	0,678	0,109	0	0,009	0,358		0,846	0,059	0,33
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG11	Correl. Coef.	0,131	-0,217	-,300*	-0,077	-,271	0,199	-,442**	-,266	-0,09	-0,023	1	-,501**	-0,228
	Sig. (2-tailed)	0,272	0,067	0,01	0,52	0,022	0,093	0	0,024	0,451	0,846		0	0,054
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG12	Correl. Coef.	-0,017	0,219	0,159	0,036	,244	-0,12	,357**	,261	0,017	0,224	-,501**	1	0,142
	Sig. (2-tailed)	0,887	0,065	0,182	0,767	0,039	0,317	0,002	0,027	0,886	0,059	0		0,236

	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG13	Correl. Coef.	-,259 [*]	-,0147	-,026	-,0174	0,086	-,0167	-,036	-,0191	-,374 ^{**}	-,0116	-,0228	0,142	1
	Sig. (2-tailed)	0,028	0,219	0,826	0,143	0,47	0,161	0,762	0,109	0,001	0,33	0,054	0,236	
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

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

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

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de buneii, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 9.2. Corelația dintre rezultatele obținute la tendința de comunicare în grup (testul Rene Gille) și manifestarea activismului (observarea) la vârsta școlară mică.

		RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13	rel prof lectii	rel prof extra	resp prof	norm soc	control lect	control extra	control emot	activism	toleran	accep sug
RG7	Correl. Coef.	1	,742 ^{**}	,308 ^{**}	,442 ^{**}	-,442 ^{**}	,357 ^{**}	-,036	-0,05	0,044	0,065	-,035	-,0128	-,044	0,118	0,086	-,058	-,0217
	Sig. (2-tailed)		0	0,008	0	0	0,002	0,762	0,674	0,712	0,587	0,772	0,285	0,715	0,322	0,473	0,627	0,067
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG8	Correl. Coef.	,742 ^{**}	1	,269 [*]	,305 ^{**}	-,266 [*]	,261 [*]	-,0191	-,036	-,078	0,127	0,084	-,0153	-,066	0,148	0,168	-,045	-,0138
	Sig. (2-tailed)	0		0,022	0,009	0,024	0,027	0,109	0,767	0,515	0,289	0,484	0,198	0,581	0,214	0,157	0,71	0,249
RG9	Correl. Coef.	,308 ^{**}	,269 [*]	1	0,11	-,09	0,017	-,374 ^{**}	0,064	0,108	0,039	0,099	-,041	0,15	0,183	,332 ^{**}	0,068	0,151
	Sig. (2-tailed)	0,008	0,022		0,358	0,451	0,886	0,001	0,592	0,365	0,743	0,406	0,73	0,208	0,125	0,004	0,57	0,204
RG10	Correl. Coef.	,442 ^{**}	,305 ^{**}	0,11	1	-,023	0,224	-,0116	-,066	0,071	-,063	-,076	-,004	-,018	0,047	-,069	0	-,008
	Sig. (2-tailed)	0	0,009	0,358		0,846	0,059	0,33	0,584	0,554	0,596	0,525	0,973	0,883	0,697	0,566	1	0,944
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG11	Correl. Coef.	-,442 ^{**}	-,266 [*]	-,09	-,023	1	-,501 ^{**}	-,0228	-,086	0,008	-,064	0,103	,256 [*]	0,066	-,05	-,059	0,163	,251 [*]
	Sig. (2-tailed)	0	0,024	0,451	0,846		0	0,054	0,471	0,947	0,595	0,387	0,03	0,579	0,677	0,621	0,171	0,033
RG12	Correl. Coef.	,357 ^{**}	,261 [*]	0,017	0,224	-,501 ^{**}	1	0,142	,295 [*]	0,192	0,225	-,0128	-,069	-,005	0,185	-,074	-,006	-,0119
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,027	0,886	0,059	0		0,236	0,012	0,106	0,057	0,286	0,562	0,968	0,119	0,539	0,957	0,318
RG13	Correl. Coef.	-,036	-,0191	-,374 ^{**}	-,0116	-,0228	0,142	1	0,049	0,127	0,006	0,023	0,015	0,016	0,014	-,269 [*]	-,0112	-,022
	Sig. (2-tailed)	0,762	0,109	0,001	0,33	0,054	0,236		0,685	0,288	0,961	0,846	0,898	0,896	0,905	0,022	0,351	0,856
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
rel prof lectii	Correl. Coef.	-0,05	-,036	0,064	-,066	-,086	,295 [*]	0,049	1	,737 ^{**}	,470 ^{**}	,344 ^{**}	,232 [*]	,361 ^{**}	,462 ^{**}	,305 ^{**}	,314 ^{**}	,245 [*]
	Sig. (2-tailed)	0,674	0,767	0,592	0,584	0,471	0,012	0,685		0	0	0,003	0,05	0,002	0	0,009	0,007	0,038
rel prof extra	Correl. Coef.	0,044	-,078	0,108	0,071	0,008	0,192	0,127	,737 ^{**}	1	,495 ^{**}	,351 ^{**}	,347 ^{**}	,447 ^{**}	,448 ^{**}	0,191	,320 ^{**}	,326 ^{**}
	Sig. (2-tailed)	0,712	0,515	0,365	0,554	0,947	0,106	0,288	0		0	0,003	0,003	0	0	0,108	0,006	0,005

resp prof	Correl. Coef.	0,065	0,127	0,039	-0,063	-0,064	0,225	0,006	,470**	,495**	1	,444**	,294*	,298*	,381**	,321**	,426**	0,229
	Sig. (2-tailed)	0,587	0,289	0,743	0,596	0,595	0,057	0,961	0	0		0	0,012	0,011	0,001	0,006	0	0,053
norm soc	Correl. Coef.	-0,035	0,084	0,099	-0,076	0,103	-0,128	0,023	,344**	,351**	,444**	1	,423**	,592**	,612**	,473**	,593**	,439**
	Sig. (2-tailed)	0,772	0,484	0,406	0,525	0,387	0,286	0,846	0,003	0,003	0		0	0	0	0	0	0
contro l lect	Correl. Coef.	-0,128	-0,153	-0,041	-0,004	,256*	-0,069	0,015	,232*	,347**	,294*	,423**	1	,623**	,535**	,302*	,482**	,472**
	Sig. (2-tailed)	0,285	0,198	0,73	0,973	0,03	0,562	0,898	0,05	0,003	0,012	0		0	0	0,01	0	0
contro l extra	Correl. Coef.	-0,044	-0,066	0,15	-0,018	0,066	-0,005	0,016	,361**	,447**	,298*	,592**	,623**	1	,801**	,271*	,541**	,603**
	Sig. (2-tailed)	0,715	0,581	0,208	0,883	0,579	0,968	0,896	0,002	0	0,011	0	0		0	0,021	0	0
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
contro l emot	Correl. Coef.	0,118	0,148	0,183	0,047	-0,05	0,185	0,014	,462**	,448**	,381**	,612**	,535**	,801**	1	,363**	,671**	,574**
	Sig. (2-tailed)	0,322	0,214	0,125	0,697	0,677	0,119	0,905	0	0	0,001	0	0		0,002	0	0	0
activis m	Correl. Coef.	0,086	0,168	,332**	-0,069	-0,059	-0,074	-,269*	,305**	0,191	,321**	,473**	,302*	,271*	,363**	1	,368**	,273*
	Sig. (2-tailed)	0,473	0,157	0,004	0,566	0,621	0,539	0,022	0,009	0,108	0,006	0	0,01	0,021	0,002		0,001	0,02
tolera n	Correl. Coef.	-0,058	-0,045	0,068	0	0,163	-0,006	-0,112	,314**	,320**	,426**	,593**	,482**	,541**	,671**	,368**	1	,642**
	Sig. (2-tailed)	0,627	0,71	0,57	1	0,171	0,957	0,351	0,007	0,006	0	0	0	0	0,001		0	
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
accep sug	Correl. Coef.	-0,217	-0,138	0,151	-0,008	,251*	-0,119	-0,022	,245*	,326**	0,229	,439**	,472**	,603**	,574**	,273*	,642**	1
	Sig. (2-tailed)	0,067	0,249	0,204	0,944	0,033	0,318	0,856	0,038	0,005	0,053	0	0	0	0	0,02	0	

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

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

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunei, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 9.3. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului Rene Gille și observare la vârsta școlară mică.

		RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	init propr	init altuia	sol pas conf	compas	nev altuia
RG7	Correl. Coef.	1	,742**	,308**	,442**	-,442**	,357**	-0,036	,261*	-0,148	0,09	0,052	0,041	0,166	0,039	-0,016	-0,133
	Sig. (2-tailed)		0	0,008	0	0	0,002	0,762	0,027	0,216	0,455	0,664	0,729	0,164	0,748	0,897	0,265
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG8	Correl. Coef.	,742**	1	,269*	,305**	-,266*	,261*	-0,191	,265*	-0,052	0,192	0,129	0,078	0,109	-0,026	0,001	-0,13
	Sig. (2-tailed)	0		0,022	0,009	0,024	0,027	0,109	0,024	0,663	0,107	0,28	0,515	0,362	0,831	0,99	0,275
RG9	Correl. Coef.	,308**	,269*	1	0,11	-0,09	0,017	-,374**	0,192	0,036	0,135	-0,002	0,094	0,222	-0,087	-0,027	-0,012
	Sig. (2-tailed)	0,008	0,022		0,358	0,451	0,886	0,001	0,107	0,767	0,258	0,988	0,431	0,061	0,468	0,822	0,923
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG10	Correl. Coef.	,442**	,305**	0,11	1	-0,023	0,224	-0,116	-0,012	0,004	0,036	-0,116	0,054	0,016	-0,028	-0,094	-0,079
	Sig. (2-tailed)	0	0,009	0,358		0,846	0,059	0,33	0,92	0,975	0,764	0,333	0,649	0,893	0,813	0,43	0,509

RG11	Correl. Coef.	-,442**	-,266*	-0,09	-0,023	1	-,501**	-0,228	-,315**	0,102	0,056	0,094	-0,067	0,013	0,038	0,103	0,156
	Sig. (2-tailed)	0	0,024	0,451	0,846		0	0,054	0,007	0,393	0,639	0,434	0,574	0,912	0,751	0,389	0,192
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG12	Correl. Coef.	,357**	,261*	0,017	0,224	-,501**	1	0,142	,234*	-0,045	-0,022	0,036	0,11	-0,064	0,142	-0,021	0,028
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,027	0,886	0,059	0		0,236	0,048	0,707	0,852	0,766	0,36	0,592	0,234	0,864	0,812
RG13	Correl. Coef.	-0,036	-0,191	-,374**	-0,116	-0,228	0,142	1	-0,078	-0,06	-0,094	0,076	-0,045	-0,129	0,092	-0,213	-0,166
	Sig. (2-tailed)	0,762	0,109	0,001	0,33	0,054	0,236		0,513	0,615	0,434	0,526	0,707	0,281	0,441	0,072	0,164
colab inv	Correl. Coef.	,261*	,265*	0,192	-0,012	-,315**	,234*	-0,078	1	,476**	,509**	,411**	,535**	,238*	,403**	,399**	0,186
	Sig. (2-tailed)	0,027	0,024	0,107	0,92	0,007	0,048	0,513		0	0	0	0	0,044	0	0,001	0,117
colab extra	Correl. Coef.	-0,148	-0,052	0,036	0,004	0,102	-0,045	-0,06	,476**	1	,563**	,407**	,512**	0,159	,488**	,328**	,352**
	Sig. (2-tailed)	0,216	0,663	0,767	0,975	0,393	0,707	0,615	0		0	0	0	0,181	0	0,005	0,002
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
cap asc	Correl. Coef.	0,09	0,192	0,135	0,036	0,056	-0,022	-0,094	,509**	,563**	1	,674**	,523**	,375**	,435**	,404**	,406**
	Sig. (2-tailed)	0,455	0,107	0,258	0,764	0,639	0,852	0,434	0	0		0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001
empatie	Correl. Coef.	0,052	0,129	-0,002	-0,116	0,094	0,036	0,076	,411**	,407**	,674**	1	,343**	,295**	,555**	,483**	,464**
	Sig. (2-tailed)	0,664	0,28	0,988	0,333	0,434	0,766	0,526	0	0	0		0,003	0,012	0,001	0	0
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
init propr	Correl. Coef.	0,041	0,078	0,094	0,054	-0,067	0,11	-0,045	,535**	,512**	,523**	,343**	1	,292**	,395**	0,178	,369**
	Sig. (2-tailed)	0,729	0,515	0,431	0,649	0,574	0,36	0,707	0	0	0	0,003		0,013	0,001	0,136	0,001
init altuia	Correl. Coef.	0,166	0,109	0,222	0,016	0,013	-0,064	-0,129	,238*	0,159	,375**	,295**	,292**	1	,354**	,281*	,271*
	Sig. (2-tailed)	0,164	0,362	0,061	0,893	0,912	0,592	0,281	0,044	0,181	0,001	0,012	0,013		0,002	0,017	0,021
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
sol pas conf	Correl. Coef.	0,039	-0,026	-0,087	-0,028	0,038	0,142	0,092	,403**	,488**	,435**	,555**	,395**	,354**	1	,686**	,587**
	Sig. (2-tailed)	0,748	0,831	0,468	0,813	0,751	0,234	0,441	0	0	0	0,001	0,001	0,002		0	0
compas	Correl. Coef.	-0,016	0,001	-0,027	-0,094	0,103	-0,021	-0,213	,399**	,328**	,404**	,483**	0,178	,281*	,686**	1	,610**
	Sig. (2-tailed)	0,897	0,99	0,822	0,43	0,389	0,864	0,072	0,001	0,005	0	0	0,136	0,017	0		0
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
nev altuia	Correl. Coef.	-0,133	-0,13	-0,012	-0,079	0,156	0,028	-0,166	0,186	,352**	,406**	,464**	,369**	,271*	,587**	,610**	1
	Sig. (2-tailed)	0,265	0,275	0,923	0,509	0,192	0,812	0,164	0,117	0,002	0	0	0,001	0,021	0	0	

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

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

Unde: 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 9.4. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul probei Imaginile și observării la vârsta școlară mică.

		desc det	const fapt	em poz	em neg	coop	acom	evit	confr	comp	colab inv	colab extra	cap asc	empa tie	init propr	init altuia	sol pas conf	com pas	nev altuia
desc det	Correl. Coef.	1	-,948**	,275*	0,175	-,326**	0,047	-0,067	,236*	0,184	0,147	0,142	0,143	0,003	0,19	0,181	0,164	0,105	0,105
	Sig. (2-tailed)		0	0,019	0,141	0,005	0,692	0,579	0,046	0,123	0,217	0,235	0,232	0,983	0,109	0,128	0,169	0,382	0,379
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
const fapt	Correl. Coef.	-,948**	1	-,277*	-0,094	,355**	-0,037	0,036	-0,202	-0,173	-0,11	-0,111	-0,146	0,01	-0,196	-0,115	-0,091	-0,119	-0,109
	Sig. (2-tailed)	0		0,019	0,434	0,002	0,761	0,766	0,089	0,146	0,356	0,354	0,222	0,932	0,099	0,334	0,447	0,321	0,362
em poz	Correl. Coef.	,275*	-,277*	1	-,246*	-0,106	-0,056	0,148	0,011	-0,039	0,163	-0,064	0,057	,255*	0,135	0,051	0,106	-0,008	0,013
	Sig. (2-tailed)	0,019	0,019		0,037	0,373	0,64	0,215	0,925	0,745	0,172	0,591	0,633	0,03	0,258	0,668	0,375	0,95	0,916
em neg	Correl. Coef.	0,175	-0,094	-,246*	1	-,245*	0,023	0,061	0,169	0,061	0,033	0,01	0,006	-0,088	0,005	0,114	-0,125	-0,13	-0,115
	Sig. (2-tailed)	0,141	0,434	0,037		0,038	0,847	0,609	0,155	0,608	0,782	0,936	0,96	0,462	0,964	0,342	0,297	0,276	0,336
coop er	Correl. Coef.	-,326**	,355**	-0,106	-,245*	1	-0,093	-,235*	-,421**	-0,062	-0,021	-0,041	0,043	0,119	0,004	-0,038	0,126	0,084	0,047
	Sig. (2-tailed)	0,005	0,002	0,373	0,038		0,436	0,047	0	0,604	0,858	0,734	0,722	0,318	0,971	0,749	0,291	0,483	0,696
acom	Correl. Coef.	0,047	-0,037	-0,056	0,023	-0,093	1	-,308**	-,437**	0,002	-0,059	0,131	-0,013	0,014	0,086	0,028	0,049	0,021	0,096
	Sig. (2-tailed)	0,692	0,761	0,64	0,847	0,436		0,008	0	0,985	0,62	0,272	0,911	0,904	0,474	0,814	0,684	0,863	0,423
evit	Correl. Coef.	-0,067	0,036	0,148	0,061	-,235*	-,308**	1	-,360**	-0,059	-0,047	0,099	0,113	0,113	-0,061	-0,036	0,024	0,115	0,223
	Sig. (2-tailed)	0,579	0,766	0,215	0,609	0,047	0,008		0,002	0,622	0,692	0,408	0,347	0,343	0,609	0,761	0,842	0,336	0,06
confr	Correl. Coef.	,236*	-0,202	0,011	0,169	-,421**	-,437**	-,360**	1	-0,014	0,012	-0,185	-0,206	-,232*	-0,053	0,053	-,241*	-,251*	-,337**
	Sig. (2-tailed)	0,046	0,089	0,925	0,155	0	0	0,002		0,905	0,918	0,121	0,082	0,05	0,655	0,659	0,041	0,033	0,004
comp	Correl. Coef.	0,184	-0,173	-0,039	0,061	-0,062	0,002	-0,059	-0,014	1	0,209	0,04	0,087	0,123	0,079	0,052	0,097	0,095	-0,159
	Sig. (2-tailed)	0,123	0,146	0,745	0,608	0,604	0,985	0,622	0,905		0,079	0,739	0,468	0,302	0,51	0,664	0,417	0,427	0,181
colab inv	Correl. Coef.	0,147	-0,11	0,163	0,033	-0,021	-0,059	-0,047	0,012	0,209	1	,476**	,509**	,411**	,535**	,238*	,403**	,399**	0,186
	Sig. (2-tailed)	0,217	0,356	0,172	0,782	0,858	0,62	0,692	0,918	0,079		0	0	0	0	0,044	0	0,001	0,117
colab extra	Correl. Coef.	0,142	-0,111	-0,064	0,01	-0,041	0,131	0,099	-0,185	0,04	,476**	1	,563**	,407**	,512**	0,159	,488**	,328**	,352**
	Sig. (2-tailed)	0,235	0,354	0,591	0,936	0,734	0,272	0,408	0,121	0,739	0		0	0	0	0,181	0	0,005	0,002
cap asc	Correl. Coef.	0,143	-0,146	0,057	0,006	0,043	-0,013	0,113	-0,206	0,087	,509**	,563**	1	,674**	,523**	,375**	,435**	,404**	,406**
	Sig. (2-tailed)	0,232	0,222	0,633	0,96	0,722	0,911	0,347	0,082	0,468	0	0		0	0	0,001	0	0	0
empa tie	Correl. Coef.	0,003	0,01	,255*	-0,088	0,119	0,014	0,113	-,232*	0,123	,411**	,407**	,674**	1	,343**	,295**	,555**	,483**	,464**
	Sig. (2-tailed)	0,983	0,932	0,03	0,462	0,318	0,904	0,343	0,05	0,302	0	0	0		0,003	0,012	0,001	0	0
init propr	Correl. Coef.	0,19	-0,196	0,135	0,005	0,004	0,086	-0,061	-0,053	0,079	,535**	,512**	,523**	,343**	1	,292*	,395**	0,178	,369**
	Sig. (2-tailed)	0,109	0,099	0,258	0,964	0,971	0,474	0,609	0,655	0,51	0	0	0	0,003		0,013	0,001	0,136	0,001
init altuia	Correl. Coef.	0,181	-0,115	0,051	0,114	-0,038	0,028	-0,036	0,053	0,052	,238*	0,159	,375**	,295**	,292*	1	,354**	,281*	,271*
	Sig. (2-tailed)	0,128	0,334	0,668	0,342	0,749	0,814	0,761	0,659	0,664	0,044	0,181	0,001	0,012	0,013		0,002	0,017	0,021
sol pas conf	Correl. Coef.	0,164	-0,091	0,106	-0,125	0,126	0,049	0,024	-,241*	0,097	,403**	,488**	,435**	,555**	,395**	,354**	1	,686**	,587**
	Sig. (2-tailed)	0,169	0,447	0,375	0,297	0,291	0,684	0,842	0,041	0,417	0	0	0	0,001	0,001	0,002		0	0
comp	Correl. Coef.	0,105	-0,119	-0,008	-0,13	0,084	0,021	0,115	-,251*	0,095	,399**	,328**	,404**	,483**	0,178	,281*	,686**	1	,610**

as	Sig. (2-tailed)	0,382	0,321	0,95	0,276	0,483	0,863	0,336	0,033	0,427	0,001	0,005	0	0	0,136	0,017	0	0	
nev	Correl. Coef.	0,105	-0,109	0,013	-0,115	0,047	0,096	0,223	-,337**	-0,159	0,186	,352**	,406**	,464**	,369**	,271*	,587**	,610**	1
altuia	Sig. (2-tailed)	0,379	0,362	0,916	0,336	0,696	0,423	0,06	0,004	0,181	0,117	0,002	0	0	0,001	0,021	0	0	

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

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

Tabelul A 9.5. Corelația dintre rezultatele obținute la descrierea detaliată (proba Imaginile) și atitudinea față de frați/surori (testul Rene Gille) la vârsta școlară mică.

		RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
RG1	Correl. Coef.	1	0,035	0,188	-0,164	-0,06	-0,099	-0,115	0,007	-0,055	0,16	-0,091	-0,156	,260*	0,015	-0,089
	Sig. (2-tailed)		0,774	0,113	0,168	0,617	0,409	0,336	0,953	0,645	0,18	0,446	0,191	0,027	0,898	0,459
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG2	Correl. Coef.	0,035	1	,399**	-0,17	-0,062	-0,044	0,186	-0,173	-0,053	0,143	-,260*	0,115	-0,058	0,135	-0,061
	Sig. (2-tailed)	0,774		0,001	0,153	0,607	0,714	0,118	0,146	0,66	0,229	0,028	0,337	0,626	0,257	0,613
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG3	Correl. Coef.	0,188	,399**	1	-0,09	0,115	-0,106	0,112	-0,091	0,097	0,145	-0,172	-0,115	0,038	,263*	-0,047
	Sig. (2-tailed)	0,113	0,001		0,451	0,335	0,377	0,35	0,445	0,416	0,225	0,149	0,335	0,753	0,026	0,696
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG4	Correl. Coef.	-0,164	-0,17	-0,09	1	-0,187	-,324**	,315**	-,289	0,029	0,202	-0,048	0,074	-0,134	0,117	0,054
	Sig. (2-tailed)	0,168	0,153	0,451		0,117	0,006	0,007	0,014	0,811	0,09	0,691	0,539	0,261	0,328	0,65
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG5	Correl. Coef.	-0,06	-0,062	0,115	-0,187	1	-0,044	-0,056	0,096	0,176	0,022	-0,13	0,038	0,11	-0,119	,235*
	Sig. (2-tailed)	0,617	0,607	0,335	0,117		0,717	0,637	0,424	0,14	0,856	0,276	0,751	0,36	0,318	0,047
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG6	Correl. Coef.	-0,099	-0,044	-0,106	-,324**	-0,044	1	-0,024	0,035	-0,04	-0,178	0,07	0,035	0	-0,088	-0,041
	Sig. (2-tailed)	0,409	0,714	0,377	0,006	0,717		0,844	0,771	0,736	0,134	0,558	0,771	1	0,461	0,733
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
desc det	Correl. Coef.	-0,115	0,186	0,112	,315**	-0,056	-0,024	1	-,948**	,275*	0,175	-,326**	0,047	-0,067	,236*	0,184
	Sig. (2-tailed)	0,336	0,118	0,35	0,007	0,637	0,844		0	0,019	0,141	0,005	0,692	0,579	0,046	0,123
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
const fapt	Correl. Coef.	0,007	-0,173	-0,091	-,289	0,096	0,035	-,948**	1	-,277*	-0,094	,355**	-0,037	0,036	-0,202	-0,173
	Sig. (2-tailed)	0,953	0,146	0,445	0,014	0,424	0,771	0		0,019	0,434	0,002	0,761	0,766	0,089	0,146
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
em poz	Correl. Coef.	-0,055	-0,053	0,097	0,029	0,176	-0,04	,275*	-,277*	1	-,246*	-0,106	-0,056	0,148	0,011	-0,039
	Sig. (2-tailed)	0,645	0,66	0,416	0,811	0,14	0,736	0,019	0,019		0,037	0,373	0,64	0,215	0,925	0,745
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
em neg	Correl. Coef.	0,16	0,143	0,145	0,202	0,022	-0,178	0,175	-0,094	-,246*	1	-,245*	0,023	0,061	0,169	0,061
	Sig. (2-tailed)	0,18	0,229	0,225	0,09	0,856	0,134	0,141	0,434	0,037		0,038	0,847	0,609	0,155	0,608
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
coo	Correl. Coef.	-0,091	-,260*	-0,172	-0,048	-0,13	0,07	-,326**	,355**	-0,106	-,245*	1	-0,093	-,235*	-,421**	-0,062

per	Sig. (2-tailed)	0,446	0,028	0,149	0,691	0,276	0,558	0,005	0,002	0,373	0,038		0,436	0,047	0	0,604
acom	Correl. Coef.	-0,156	0,115	-0,115	0,074	0,038	0,035	0,047	-0,037	-0,056	0,023	-0,093	1	-,308**	-,437**	0,002
	Sig. (2-tailed)	0,191	0,337	0,335	0,539	0,751	0,771	0,692	0,761	0,64	0,847	0,436		0,008	0	0,985
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
evit	Correl. Coef.	,260	-0,058	0,038	-0,134	0,11	0	-0,067	0,036	0,148	0,061	-,235	-,308**	1	-,360**	-0,059
	Sig. (2-tailed)	0,027	0,626	0,753	0,261	0,36	1	0,579	0,766	0,215	0,609	0,047	0,008		0,002	0,622
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
confr	Correl. Coef.	0,015	0,135	,263	0,117	-0,119	-0,088	,236	-0,202	0,011	0,169	-,421**	-,437**	-,360**	1	-0,014
	Sig. (2-tailed)	0,898	0,257	0,026	0,328	0,318	0,461	0,046	0,089	0,925	0,155	0	0	0,002		0,905
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
comp	Correl. Coef.	-0,089	-0,061	-0,047	0,054	,235	-0,041	0,184	-0,173	-0,039	0,061	-0,062	0,002	-0,059	-0,014	1
	Sig. (2-tailed)	0,459	0,613	0,696	0,65	0,047	0,733	0,123	0,146	0,745	0,608	0,604	0,985	0,622	0,905	
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

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

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

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunei, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni.

Tabelul A 9.6. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul probei Imaginile și testul-film Rene Gille la vârsta școlară mică.

		RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
RG7	Correl. Coef.	1	,742**	,308**	,442**	-,442**	,357**	-0,036	0,109	-0,136	0,08	0,1	-,284*	-0,047	-0,11	,235*	0,111
	Sig. (2-tailed)		0	0,008	0	0	0,002	0,762	0,363	0,253	0,506	0,403	0,016	0,695	0,355	0,047	0,353
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG8	Correl. Coef.	,742**	1	,269*	,305**	-,266*	,261*	-0,191	0,033	-0,066	-0,015	0,055	-0,162	-0,071	0,013	0,112	0,149
	Sig. (2-tailed)	0		0,022	0,009	0,024	0,027	0,109	0,786	0,583	0,902	0,644	0,173	0,554	0,911	0,349	0,212
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG9	Correl. Coef.	,308**	,269*	1	0,11	-0,09	0,017	-,374**	0,12	-0,136	-0,058	0,076	-0,074	0,126	-0,166	0,052	0,214
	Sig. (2-tailed)	0,008	0,022		0,358	0,451	0,886	0,001	0,316	0,254	0,631	0,523	0,535	0,291	0,163	0,663	0,071
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG10	Correl. Coef.	,442**	,305**	0,11	1	-0,023	0,224	-0,116	,329**	-,310**	0,035	0,142	-,318**	0,084	-0,106	0,182	0,087
	Sig. (2-tailed)	0	0,009	0,358		0,846	0,059	0,33	0,005	0,008	0,773	0,235	0,007	0,482	0,376	0,125	0,465
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG11	Correl. Coef.	-,442**	-,266*	-0,09	-0,023	1	-,501**	-0,228	-,236*	0,21	-0,059	-0,198	,248*	0,022	0,179	-,293*	0,068
	Sig. (2-tailed)	0	0,024	0,451	0,846		0	0,054	0,046	0,076	0,625	0,095	0,036	0,857	0,132	0,012	0,572
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG12	Correl. Coef.	,357**	,261*	0,017	0,224	-,501**	1	0,142	-0,009	0,028	0,025	,237*	-0,022	0,134	-0,179	0,028	-0,159
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,027	0,886	0,059	0		0,236	0,937	0,813	0,836	0,045	0,852	0,263	0,132	0,818	0,184
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG13	Correl. Coef.	-0,036	-0,191	-,374**	-0,116	-0,228	0,142	1	0,032	-0,029	0,039	0,098	-0,059	0,072	0,014	-0,046	-0,013
	Sig. (2-tailed)	0,762	0,109	0,001	0,33	0,054	0,236		0,791	0,812	0,744	0,411	0,622	0,549	0,909	0,7	0,911
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

desc det	Correl. Coef.	0,109	0,033	0,12	,329**	-,236*	-0,009	0,032	1	-,948**	,275*	0,175	-,326**	0,047	-0,067	,236*	0,184
	Sig. (2-tailed)	0,363	0,786	0,316	0,005	0,046	0,937	0,791		0	0,019	0,141	0,005	0,692	0,579	0,046	0,123
const fapt	Correl. Coef.	-0,136	-0,066	-0,136	-,310**	0,21	0,028	-0,029	-,948**	1	-,277*	-0,094	,355**	-0,037	0,036	-0,202	-0,173
	Sig. (2-tailed)	0,253	0,583	0,254	0,008	0,076	0,813	0,812	0		0,019	0,434	0,002	0,761	0,766	0,089	0,146
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
em poz	Correl. Coef.	0,08	-0,015	-0,058	0,035	-0,059	0,025	0,039	,275*	-,277*	1	-,246*	-0,106	-0,056	0,148	0,011	-0,039
	Sig. (2-tailed)	0,506	0,902	0,631	0,773	0,625	0,836	0,744	0,019	0,019		0,037	0,373	0,64	0,215	0,925	0,745
em neg	Correl. Coef.	0,1	0,055	0,076	0,142	-0,198	,237*	0,098	0,175	-0,094	-,246*	1	-,245*	0,023	0,061	0,169	0,061
	Sig. (2-tailed)	0,403	0,644	0,523	0,235	0,095	0,045	0,411	0,141	0,434	0,037		0,038	0,847	0,609	0,155	0,608
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
cooper	Correl. Coef.	-,284*	-0,162	-0,074	-,318**	,248*	-0,022	-0,059	-,326**	,355**	-0,106	-,245*	1	-0,093	-,235*	-,421**	-0,062
	Sig. (2-tailed)	0,016	0,173	0,535	0,007	0,036	0,852	0,622	0,005	0,002	0,373	0,038		0,436	0,047	0	0,604
acom	Correl. Coef.	-0,047	-0,071	0,126	0,084	0,022	0,134	0,072	0,047	-0,037	-0,056	0,023	-0,093	1	-,308**	-,437**	0,002
	Sig. (2-tailed)	0,695	0,554	0,291	0,482	0,857	0,263	0,549	0,692	0,761	0,64	0,847	0,436		0,008	0	0,985
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
evit	Correl. Coef.	-0,11	0,013	-0,166	-0,106	0,179	-0,179	0,014	-0,067	0,036	0,148	0,061	-,235*	-,308**	1	-,360**	-0,059
	Sig. (2-tailed)	0,355	0,911	0,163	0,376	0,132	0,132	0,909	0,579	0,766	0,215	0,609	0,047	0,008		0,002	0,622
confr	Correl. Coef.	,235*	0,112	0,052	0,182	-,293*	0,028	-0,046	,236*	-0,202	0,011	0,169	-,421**	-,437**	-,360**	1	-0,014
	Sig. (2-tailed)	0,047	0,349	0,663	0,125	0,012	0,818	0,7	0,046	0,089	0,925	0,155	0	0	0,002		0,905
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
comp	Correl. Coef.	0,111	0,149	0,214	0,087	0,068	-0,159	-0,013	0,184	-0,173	-0,039	0,061	-0,062	0,002	-0,059	-0,014	1
	Sig. (2-tailed)	0,353	0,212	0,071	0,465	0,572	0,184	0,911	0,123	0,146	0,745	0,608	0,604	0,985	0,622	0,905	

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

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

Unde: 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 9.7. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul probei Imaginile și observării la vârsta școlară mică.

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp	rel prof lectii	rel prof extra	resp prof	norm soc	contr ol lect	contr ol extra	contr ol emot	activi sm	tolera n	acce p sug	
desc det	Correl. Coef.	1	-,948**	,275*	0,175	-,326**	0,047	-0,067	,236*	0,184	0,144	0,126	0,133	0,071	0,127	-0,076	0,022	,311**	0,146	0,041
	Sig. (2-tailed)		0	0,019	0,141	0,005	0,692	0,579	0,046	0,123	0,227	0,293	0,265	0,554	0,289	0,524	0,856	0,008	0,222	0,733
const fapt	Correl. Coef.	-,948**	1	-,277*	-0,094	,355**	-0,037	0,036	-0,202	-0,173	-0,088	-0,058	-0,101	-0,019	-0,106	0,09	-0,008	-,256*	-0,11	-0,018
	Sig. (2-tailed)	0		0,019	0,434	0,002	0,761	0,766	0,089	0,146	0,462	0,631	0,4	0,877	0,374	0,454	0,95	0,03	0,358	0,883
em poz	Correl. Coef.	,275*	-,277*	1	-,246*	-0,106	-0,056	0,148	0,011	-0,039	0,042	0,102	0,165	0,073	-0,047	-0,046	0,03	0,074	0,133	0,013
	Sig. (2-tailed)	0,019	0,019		0,037	0,373	0,64	0,215	0,925	0,745	0,728	0,393	0,165	0,544	0,693	0,702	0,805	0,536	0,267	0,912
em	Correl. Coef.	0,175	-0,094	-,246*	1	-,245*	0,023	0,061	0,169	0,061	0,103	0,04	0,095	-0,076	-0,022	0,072	0,14	0,074	0,052	0,029

neg	Sig. (2-tailed)	0,141	0,434	0,037		0,038	0,847	0,609	0,155	0,608	0,388	0,74	0,425	0,524	0,853	0,545	0,24	0,535	0,663	0,807
coop er	Correl. Coef.	-,326*	,355**	-0,106	-,245*	1	-0,093	-,235*	-,421**	-0,062	-0,022	0,124	0,115	0,03	0,033	0,046	0,037	-0,075	0,124	0,129
	Sig. (2-tailed)	0,005	0,002	0,373	0,038		0,436	0,047	0	0,604	0,853	0,301	0,335	0,802	0,781	0,702	0,759	0,53	0,301	0,281
acom	Correl. Coef.	0,047	-0,037	-0,056	0,023	-0,093	1	-,308**	-,437**	0,002	-0,002	-0,081	-0,112	-0,2	0,07	-0,106	-0,081	0,026	-0,169	-0,162
	Sig. (2-tailed)	0,692	0,761	0,64	0,847	0,436		0,008	0	0,985	0,984	0,5	0,347	0,093	0,56	0,375	0,496	0,826	0,155	0,175
evit	Correl. Coef.	-0,067	0,036	0,148	0,061	-,235*	-,308**	1	-,360**	-0,059	0,063	0,005	0,033	0,143	0,14	0,139	0,175	0,071	0,156	0,16
	Sig. (2-tailed)	0,579	0,766	0,215	0,609	0,047	0,008		0,002	0,622	0,598	0,969	0,781	0,232	0,24	0,245	0,142	0,551	0,189	0,18
confr	Correl. Coef.	,236*	-0,202	0,011	0,169	-,421**	-,437**	-,360**	1	-0,014	-0,019	-0,024	-0,01	-0,023	-0,22	-0,135	-0,181	-0,037	-0,107	-0,14
	Sig. (2-tailed)	0,046	0,089	0,925	0,155	0	0	0,002		0,905	0,873	0,842	0,931	0,846	0,063	0,257	0,128	0,759	0,373	0,24
comp	Correl. Coef.	0,184	-0,173	-0,039	0,061	-0,062	0,002	-0,059	-0,014	1	0,015	0,037	-0,01	0,184	0,016	0,071	0,075	0,136	0,084	0,074
	Sig. (2-tailed)	0,123	0,146	0,745	0,608	0,604	0,985	0,622	0,905		0,9	0,758	0,932	0,122	0,893	0,554	0,531	0,253	0,483	0,537
rel prof lectii	Correl. Coef.	0,144	-0,088	0,042	0,103	-0,022	-0,002	0,063	-0,019	0,015	1	,737**	,470**	,344**	,232*	,361**	,462**	,305**	,314**	,245*
	Sig. (2-tailed)	0,227	0,462	0,728	0,388	0,853	0,984	0,598	0,873	0,9		0	0	0,003	0,05	0,002	0	0,009	0,007	0,038
rel prof extra	Correl. Coef.	0,126	-0,058	0,102	0,04	0,124	-0,081	0,005	-0,024	0,037	,737**	1	,495**	,351**	,347**	,447**	,448**	0,191	,320**	,326**
	Sig. (2-tailed)	0,293	0,631	0,393	0,74	0,301	0,5	0,969	0,842	0,758	0		0	0,003	0,003	0	0	0,108	0,006	0,005
resp prof	Correl. Coef.	0,133	-0,101	0,165	0,095	0,115	-0,112	0,033	-0,01	-0,01	,470**	,495**	1	,444**	,294*	,298*	,381**	,321**	,426**	0,229
	Sig. (2-tailed)	0,265	0,4	0,165	0,425	0,335	0,347	0,781	0,931	0,932	0	0		0	0,012	0,011	0,001	0,006	0	0,053
norm soc	Correl. Coef.	0,071	-0,019	0,073	-0,076	0,03	-0,2	0,143	-0,023	0,184	,344**	,351**	,444**	1	,423**	,592**	,612**	,473**	,593**	,439**
	Sig. (2-tailed)	0,554	0,877	0,544	0,524	0,802	0,093	0,232	0,846	0,122	0,003	0,003	0		0	0	0	0	0	0
contr ol lect	Correl. Coef.	0,127	-0,106	-0,047	-0,022	0,033	0,07	0,14	-0,22	0,016	,232*	,347**	,294*	,423**	1	,623**	,535**	,302*	,482**	,472**
	Sig. (2-tailed)	0,289	0,374	0,693	0,853	0,781	0,56	0,24	0,063	0,893	0,05	0,003	0,012	0		0	0	0,01	0	0
contr ol extra	Correl. Coef.	-0,076	0,09	-0,046	0,072	0,046	-0,106	0,139	-0,135	0,071	,361**	,447**	,298*	,592**	,623**	1	,801**	,271*	,541**	,603**
	Sig. (2-tailed)	0,524	0,454	0,702	0,545	0,702	0,375	0,245	0,257	0,554	0,002	0	0,011	0	0		0	0,021	0	0
contr ol emot	Correl. Coef.	0,022	-0,008	0,03	0,14	0,037	-0,081	0,175	-0,181	0,075	,462**	,448**	,381**	,612**	,535**	,801**	1	,363**	,671**	,574**
	Sig. (2-tailed)	0,856	0,95	0,805	0,24	0,759	0,496	0,142	0,128	0,531	0	0	0,001	0	0	0		0,002	0	0
activi sm	Correl. Coef.	,311**	-,256*	0,074	0,074	-0,075	0,026	0,071	-0,037	0,136	,305**	0,191	,321**	,473**	,302*	,271*	,363**	1	,368**	,273*
	Sig. (2-tailed)	0,008	0,03	0,536	0,535	0,53	0,826	0,551	0,759	0,253	0,009	0,108	0,006	0	0,01	0,021	0,002		0,001	0,02
tolera n	Correl. Coef.	0,146	-0,11	0,133	0,052	0,124	-0,169	0,156	-0,107	0,084	,314**	,320**	,426**	,593**	,482**	,541**	,671**	,368**	1	,642**
	Sig. (2-tailed)	0,222	0,358	0,267	0,663	0,301	0,155	0,189	0,373	0,483	0,007	0,006	0	0	0	0	0	0,001		0
acce p sug	Correl. Coef.	0,041	-0,018	0,013	0,029	0,129	-0,162	0,16	-0,14	0,074	,245*	,326**	0,229	,439**	,472**	,603**	,574**	,273*	,642**	1
	Sig. (2-tailed)	0,733	0,883	0,912	0,807	0,281	0,175	0,18	0,24	0,537	0,038	0,005	0,053	0	0	0	0	0,02	0	

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

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

Tabelul A 9.8. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului Rene Gille și testului ZPH la vârsta școlară mică.

		RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
RG7	Correl. Coef.	1	,742**	,308**	,442**	-,442**	,357**	-0,036	0,037	0,149	0,125	0,194	0,004	0,017	-0,159	-,235*	-,478**
	Sig. (2-tailed)		0	0,008	0	0	0,002	0,762	0,76	0,21	0,294	0,102	0,971	0,889	0,181	0,047	0
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG8	Correl. Coef.	,742**	1	,269*	,305**	-,266*	,261*	-0,191	-0,075	0,205	0,078	0,151	-0,005	-0,02	-0,129	-0,181	-,356**
	Sig. (2-tailed)	0		0,022	0,009	0,024	0,027	0,109	0,531	0,084	0,514	0,205	0,965	0,866	0,282	0,129	0,002
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG9	Correl. Coef.	,308**	,269*	1	0,11	-0,09	0,017	-,374**	0,058	0,044	0,134	-0,02	-0,069	-0,011	0,008	-0,142	-0,16
	Sig. (2-tailed)	0,008	0,022		0,358	0,451	0,886	0,001	0,631	0,712	0,261	0,867	0,562	0,929	0,945	0,232	0,178
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG10	Correl. Coef.	,442**	,305**	0,11	1	-0,023	0,224	-0,116	-0,059	-0,057	-0,057	0,016	-0,227	-0,132	-0,017	-0,056	-0,227
	Sig. (2-tailed)	0	0,009	0,358		0,846	0,059	0,33	0,624	0,632	0,636	0,891	0,055	0,269	0,889	0,642	0,055
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG11	Correl. Coef.	-,442**	-,266*	-0,09	-0,023	1	-,501**	-0,228	-0,094	-0,163	-,273*	-,272*	-0,147	0,157	0,206	0,032	,412**
	Sig. (2-tailed)	0	0,024	0,451	0,846		0	0,054	0,432	0,172	0,02	0,021	0,217	0,187	0,082	0,789	0
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG12	Correl. Coef.	,357**	,261*	0,017	0,224	-,501**	1	0,142	0,09	0,036	0,116	0,146	-0,074	-0,082	-0,146	0,021	-0,212
	Sig. (2-tailed)	0,002	0,027	0,886	0,059	0		0,236	0,454	0,766	0,331	0,222	0,537	0,494	0,221	0,863	0,074
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
RG13	Correl. Coef.	-0,036	-0,191	-,374**	-0,116	-0,228	0,142	1	-0,08	0,001	-0,048	0,107	0,039	-0,03	-0,198	0,003	0,035
	Sig. (2-tailed)	0,762	0,109	0,001	0,33	0,054	0,236		0,506	0,992	0,691	0,373	0,745	0,801	0,096	0,981	0,772
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H1	Correl. Coef.	0,037	-0,075	0,058	-0,059	-0,094	0,09	-0,08	1	-0,07	0,066	-0,07	-0,066	0,204	0,11	-0,043	-0,012
	Sig. (2-tailed)	0,76	0,531	0,631	0,624	0,432	0,454	0,506		0,56	0,583	0,56	0,583	0,086	0,356	0,719	0,922
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H2	Correl. Coef.	0,149	0,205	0,044	-0,057	-0,163	0,036	0,001	-0,07	1	0,161	,276*	0,225	-,323**	-,444**	-0,063	-,337**
	Sig. (2-tailed)	0,21	0,084	0,712	0,632	0,172	0,766	0,992	0,56		0,178	0,019	0,058	0,006	0	0,599	0,004
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H3	Correl. Coef.	0,125	0,078	0,134	-0,057	-,273*	0,116	-0,048	0,066	0,161	1	0,225	0,185	-0,086	-0,066	-0,121	-,296*
	Sig. (2-tailed)	0,294	0,514	0,261	0,636	0,02	0,331	0,691	0,583	0,178		0,058	0,119	0,472	0,583	0,31	0,012
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H4	Correl. Coef.	0,194	0,151	-0,02	0,016	-,272*	0,146	0,107	-0,07	,276*	0,225	1	0,161	-,249*	-,387**	-,400**	-,268**
	Sig. (2-tailed)	0,102	0,205	0,867	0,891	0,021	0,222	0,373	0,56	0,019	0,058		0,178	0,035	0,001	0,001	0,023
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H5	Correl. Coef.	0,004	-0,005	-0,069	-0,227	-0,147	-0,074	0,039	-0,066	0,225	0,185	0,161	1	-0,086	-0,197	0,073	-0,059
	Sig. (2-tailed)	0,971	0,965	0,562	0,055	0,217	0,537	0,745	0,583	0,058	0,119	0,178		0,472	0,097	0,544	0,621
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H6	Correl. Coef.	0,017	-0,02	-0,011	-0,132	0,157	-0,082	-0,03	0,204	-,323**	-0,086	-,249*	-0,086	1	,484**	0,169	0,138
	Sig. (2-tailed)	0,889	0,866	0,929	0,269	0,187	0,494	0,801	0,086	0,006	0,472	0,035	0,472		0	0,156	0,249
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H7	Correl. Coef.	-0,159	-0,129	0,008	-0,017	0,206	-0,146	-0,198	0,11	-,444**	-0,066	-,387**	-0,197	,484**	1	0,215	0,222
	Sig. (2-tailed)	0,181	0,282	0,945	0,889	0,082	0,221	0,096	0,356	0	0,583	0,001	0,097	0		0,069	0,061
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72
H8	Correl. Coef.	-,235*	-0,181	-0,142	-0,056	0,032	0,021	0,003	-0,043	-0,063	-0,121	-,400**	0,073	0,169	0,215	1	,323**
	Sig. (2-tailed)	0,047	0,129	0,232	0,642	0,789	0,863	0,981	0,719	0,599	0,31	0,001	0,544	0,156	0,069		0,006
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

H9	Correl. Coef.	-,478**	-,356**	-,16	-,227	,412**	-,212	0,035	-,012	-,337**	-,296*	-,268*	-,059	0,138	0,222	,323**	1
	Sig. (2-tailed)	0	0,002	0,178	0,055	0	0,074	0,772	0,922	0,004	0,012	0,023	0,621	0,249	0,061	0,006	
	N	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72	72

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

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

Unde: 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii;

11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare; H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul,

H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent;

H8- Conflictuează; H9- la detaliile fără voie.

Anexa 10. Compararea diferențelor valorilor medii obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta școlară mică

Tabelul A 10.1. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului- film Rene Gille la micii școlari. Diferențe semnificative de gen.

	RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
Mann-Whitney U	601	380	600,5	590,5	490,5	643,5	478,5	515	583,5	624,5	543,5	566	448
Wilcoxon W	1162	1160	1161,5	1151,5	1051,5	1204,5	1039,5	1076	1363,5	1185,5	1323,5	1127	1009
Z	-0,484	-3,012	-0,495	-0,603	-1,765	0	-1,999	-1,489	-0,69	-0,224	-1,148	-0,892	-2,25
Pragul de semnificație	0,628	0,003	0,62	0,546	0,078	1	0,05	0,136	0,49	0,823	0,251	0,372	0,024

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunei, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 10.2. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe de gen.

	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	init propr	init altuia	sol pas conf	compas	nev altuia
Mann-Whitney U	560	617	556,5	478	584,5	565	537,5	575	588
Wilcoxon W	1121	1178	1117,5	1039	1364,5	1126	1098,5	1136	1368
Z	-1,049	-0,366	-1,152	-2,134	-0,771	-1,155	-1,377	-0,907	-0,772
Pragul de semnificație	0,294	0,714	0,249	0,033	0,441	0,248	0,168	0,364	0,44

Tabelul A 10.3. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului- film Rene Gille la micii școlari. Diferențe între grupurile B2 și B3.

	RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
Mann-Whitney U	171,5	83,5	83	165,5	105,5	154,5	19	81	127,5	134	28	75	197
Wilcoxon W	307,5	219,5	219	301,5	241,5	479,5	155	217	263,5	270	353	211	522
Z	-0,767	-3,142	-3,185	-0,928	-2,581	-1,242	-4,963	-3,252	-1,976	-1,986	-4,691	-3,407	-0,082
Pragul de semnificație	0,443	0,002	0,001	0,353	0,01	0,214	0	0,001	0,048	0,05	0,001	0,001	0,935

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunei, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 10.4. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului-film Rene Gille la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B3.

	RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
Mann-Whitney U	235	123	137	173,5	187	126,5	7	98	176	111,5	51	121	157
Wilcoxon W	731	259	273	309,5	323	622,5	143	234	312	247,5	547	257	293
Z	-0,294	-2,86	-2,558	-1,685	-1,407	-2,768	-5,504	-3,465	-1,646	-3,164	-4,465	-2,911	-2,08
Pragul de semnificație	0,768	0,004	0,011	0,092	0,159	0,006	0	0,001	0,1	0,002	0,001	0,004	0,038

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunei, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 10.5. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului-film Rene Gille la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B2.

	RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
Mann-Whitney U	297,5	311,5	332,5	337,5	312	256,5	336,5	350,5	361,5	284,5	303,5	353	264
Wilcoxon W	793,5	807,5	828,5	662,5	808	752,5	832,5	846,5	857,5	609,5	628,5	849	589
Z	-1,494	-1,27	-0,924	-0,833	-1,266	-2,2	-0,867	-0,629	-0,436	-1,773	-1,423	-0,581	-2,075
Pragul de semnificație	0,135	0,204	0,356	0,405	0,206	0,028	0,386	0,529	0,663	0,076	0,155	0,561	0,038

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunei, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 10.6. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B2.

	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	init propr	init altaia	sol pas conf	compas	nev altaia
Mann-Whitney U	282,5	350,5	343,5	378	364	298	357,5	280	339
Wilcoxon W	778,5	846,5	839,5	874	689	794	853,5	776	835
Z	-1,944	-0,735	-0,841	-0,178	-0,451	-1,953	-0,567	-2,054	-0,944
Pragul de semnificație	0,05	0,462	0,401	0,859	0,652	0,05	0,571	0,04	0,345

Tabelul A 10.7. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B3.

	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	init propr	init altaia	sol pas conf	compas	nev altaia
Mann-Whitney U	173	185	213,5	228	204	245	225,5	187	181
Wilcoxon W	309	681	709,5	724	340	381	721,5	683	677
Z	-1,99	-1,813	-0,911	-0,508	-1,129	-0,085	-0,578	-1,57	-1,815
Pragul de semnificație	0,05	0,07	0,362	0,611	0,259	0,933	0,564	0,116	0,07

Tabelul A 10.8. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe între grupurile B2 și B3.

	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	init propr	init altuia	sol pas conf	compas	nev altuia
Mann-Whitney U	93	172	196	188	176	150,5	197	193,5	169
Wilcoxon W	229	497	521	513	312	286,5	522	329,5	494
Z	-3,128	-0,893	-0,127	-0,371	-0,745	-1,767	-0,094	-0,22	-1,155
Pragul de semnificație	0,002	0,372	0,899	0,71	0,456	0,077	0,925	0,826	0,248

Tabelul A 10.9. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului ZPH la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B2.

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
Mann-Whitney U	296	367	276,5	382,5	366,5	371,5	374	365,5	337,5
Wilcoxon W	792	692	772,5	707,5	862,5	696,5	699	690,5	662,5
Z	-1,77	-0,396	-2,261	-0,097	-0,461	-0,435	-0,271	-0,813	-1,847
Pragul de semnificație	0,077	0,692	0,024	0,922	0,645	0,664	0,786	0,416	0,065

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictează; H9- la detaliile fără voie

Tabelul A 10.10. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului ZPH la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B3.

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
Mann-Whitney U	197,5	173,5	200	158	242	226	196,5	194,5	109,5
Wilcoxon W	693,5	309,5	336	294	738	722	692,5	690,5	605,5
Z	-1,316	-1,991	-1,864	-2,333	-0,184	-0,725	-1,35	-1,845	-3,85
Pragul de semnificație	0,188	0,05	0,062	0,02	0,854	0,469	0,177	0,065	0,001

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictează; H9- la detaliile fără voie

Tabelul A 10.11. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului ZPH la micii școlari. Diferențe între grupurile B2 și B3.

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
Mann-Whitney U	193,5	150,5	104	130	194	174	151,5	145,5	62,5
Wilcoxon W	329,5	286,5	240	266	330	499	476,5	470,5	387,5
Z	-0,22	-1,531	-3,255	-2,165	-0,209	-1,066	-1,519	-2,379	-4,787
Pragul de semnificație	0,826	0,126	0,001	0,03	0,835	0,286	0,129	0,017	0,001

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictează; H9- la detaliile fără voie

Tabelul A 10.12. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul probei Imaginile la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B3.

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	186	188	232	222,5	150,5	222,5	209,5	81	240
Wilcoxon W	322	684	368	358,5	646,5	718,5	705,5	217	376
Z	-1,446	-1,39	-1,027	-0,732	-2,661	-0,641	-1,17	-3,969	-0,718
Pragul de semnificație	0,148	0,165	0,304	0,464	0,008	0,521	0,242	0	0,472

Tabelul A 10.13. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul probei Imaginile la micii școlari. Diferențe între grupurile B2 și B3.

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	104	102	160	166	111	147,5	189	79,5	200
Wilcoxon W	240	427	296	302	436	472,5	514	215,5	336
Z	-2,63	-2,693	-1,986	-1,258	-2,97	-1,52	-0,367	-3,422	0
Pragul de semnificație	0,009	0,007	0,05	0,209	0,003	0,128	0,714	0,001	1

Tabelul A 10.14. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului-film Rene Gille la micii școlari. Diferențe de statut.

	RG1	RG2	RG3	RG4	RG5	RG6	RG7	RG8	RG9	RG10	RG11	RG12	RG13
Mann-Whitney U	83	106	104	87,5	92	74	103	97	78	80,5	108	92,5	40,5
Wilcoxon W	161	184	182	165,5	170	152	274	175	156	251,5	186	263,5	211,5
Z	-1,067	-0,086	-0,173	-0,876	-0,697	-1,464	-0,216	-0,482	-1,303	-1,216	0	-0,673	-2,954
Pragul de semnificație	0,286	0,932	0,863	0,381	0,486	0,143	0,829	0,63	0,193	0,224	1	0,501	0,003

Unde: 1- atitudinea față de mama; 2- atitudinea față de tata; 3- atitudinea față de părinți; 4- atitudinea față de frați/surori; 5- atitudinea față de bunei, alte rude; 6- atitudinea față de prieteni; 7- atitudinea față de învățător; 8 – curiozitatea; 9- comunicabilitatea în grupul de copii; 10- tendința de a domina sau a fi lider în grupul de copii; 11- agresivitatea, conflictualitatea; 12- reacția la frustrare; 13- tendința de izolare.

Tabelul A 10.15. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului ZPH la micii școlari. Diferențe de statut.

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
Mann-Whitney U	102	90	84	81	99	87	60	105	96
Wilcoxon W	273	168	162	159	177	258	231	183	174
Z	-0,304	-0,898	-1,279	-1,331	-0,48	-1,509	-2,393	-0,244	-0,693
Pragul de semnificație	0,761	0,369	0,201	0,183	0,631	0,131	0,017	0,807	0,488

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche; H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictuează; H9- la detaliile fără voie

Tabelul A 10.16. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe de statut.

	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	init propr	init altuia	sol pas conf	compas	nev altuia
Mann-Whitney U	82	81,5	87	105	78	98	105	87	102
Wilcoxon W	160	159,5	165	183	156	176	183	165	180
Z	-1,273	-1,316	-1,119	-0,148	-1,448	-0,514	-0,145	-1,028	-0,32
Pragul de semnificație	0,203	0,188	0,263	0,882	0,148	0,607	0,885	0,304	0,749

Tabelul A 10.17. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe de gen.

	rel prof lectii	rel prof extra	resp prof	norm soc	control lect	control extra	control emot	activism	toleran	accep sug
Mann-Whitney U	605	581,5	567,5	444	591	410	444,5	597	463,5	605
Wilcoxon W	1166	1142,5	1128,5	1005	1152	971	1005,5	1377	1024,5	1166
Z	-0,631	-0,911	-1,157	-2,547	-0,769	-2,996	-2,642	-0,564	-2,491	-0,531
Pragul de semnificație	0,528	0,362	0,247	0,011	0,442	0,003	0,008	0,573	0,013	0,595

Tabelul A 10.18. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B2.

	rel prof lectii	rel prof extra	resp prof	norm soc	control lect	control extra	control emot	activism	toleran	accep sug
Mann-Whitney U	329	371,5	337	352,5	345,5	369,5	360,5	246	361,5	357,5
Wilcoxon W	825	696,5	833	677,5	841,5	694,5	856,5	742	857,5	682,5
Z	-1,307	-0,333	-1,049	-0,669	-0,97	-0,34	-0,521	-2,496	-0,516	-0,596
Pragul de semnificație	0,191	0,739	0,294	0,503	0,332	0,734	0,603	0,013	0,606	0,551

Tabelul A 10.19. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la micii școlari. Diferențe între grupurile B1 și B3.

	rel prof lectii	rel prof extra	resp prof	norm soc	control lect	control extra	control emot	activism	toleran	accep sug
Mann-Whitney U	230,5	235	227	241,5	170	231	246	211	214	204
Wilcoxon W	726,5	371	723	737,5	666	727	382	707	710	700
Z	-0,574	-0,427	-0,66	-0,161	-2,131	-0,434	-0,052	-0,905	-0,93	-1,242
Pragul de semnificație	0,566	0,669	0,509	0,872	0,033	0,665	0,958	0,365	0,352	0,214

Anexa 11. Corelațiile obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preadolescentă.

Tabelul A 11.1. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul observării la vârsta preadolescentă.

		comun	H1	H2	H3	H4	H5	H6	com grup	poz grup	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	compas	nev altaia
comun	Correl. Coef.	1	0,14	-0,026	-0,128	-0,118	-0,047	0,055	0,197	-0,002	0,151	0	-0,007	-0,093	-0,011	-0,096
	Sig. (2-tailed)		0,221	0,822	0,263	0,302	0,682	0,636	0,084	0,988	0,186	1	0,952	0,418	0,927	0,404
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H1	Correl. Coef.	0,14	1	0,122	0,001	0,062	-0,104	,258	0,222	0,091	0,053	0,08	0,034	-0,157	-0,036	-0,062
	Sig. (2-tailed)	0,221		0,287	0,995	0,592	0,365	0,022	0,05	0,426	0,644	0,485	0,767	0,17	0,752	0,589
H2	Correl. Coef.	-0,026	0,122	1	0,198	,300	,302	0,18	-0,089	0,12	-0,006	-0,042	0,028	0,006	0,011	-0,033
	Sig. (2-tailed)	0,822	0,287		0,082	0,008	0,007	0,116	0,438	0,294	0,956	0,717	0,805	0,961	0,926	0,774
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H3	Correl. Coef.	-0,128	0,001	0,198	1	,377	,314	0,164	0,059	0,079	0,048	0,14	0,198	,273	0,167	0,108
	Sig. (2-tailed)	0,263	0,995	0,082		0,001	0,005	0,152	0,606	0,491	0,679	0,222	0,082	0,015	0,143	0,346
H4	Correl. Coef.	-0,118	0,062	,300	,377	1	,604	0,021	0,004	0,044	-0,059	0,041	-0,028	0,203	0,018	0,064
	Sig. (2-tailed)	0,302	0,592	0,008	0,001		0	0,853	0,974	0,699	0,611	0,724	0,81	0,075	0,878	0,58
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	-0,047	-0,104	,302	,314	,604	1	-0,128	-0,066	0,009	-0,082	0	-0,054	0,038	-0,048	-0,113
	Sig. (2-tailed)	0,682	0,365	0,007	0,005	0		0,265	0,563	0,935	0,476	1	0,636	0,741	0,676	0,325
H6	Correl. Coef.	0,055	,258	0,18	0,164	0,021	-0,128	1	0,137	0,209	0,121	0,08	,258	0,216	0,128	0,113
	Sig. (2-tailed)	0,636	0,022	0,116	0,152	0,853	0,265		0,23	0,067	0,29	0,486	0,022	0,058	0,264	0,325
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
com grup	Correl. Coef.	0,197	0,222	-0,089	0,059	0,004	-0,066	0,137	1	,539	,621	,693	,461	,352	,333	0,177
	Sig. (2-tailed)	0,084	0,05	0,438	0,606	0,974	0,563	0,23		0	0	0	0	0,002	0,003	0,121
poz grup	Correl. Coef.	-0,002	0,091	0,12	0,079	0,044	0,009	0,209	,539	1	,629	,652	,597	,660	,540	,543
	Sig. (2-tailed)	0,988	0,426	0,294	0,491	0,699	0,935	0,067	0		0	0	0	0	0	0
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
colab inv	Correl. Coef.	0,151	0,053	-0,006	0,048	-0,059	-0,082	0,121	,621	,629	1	,584	,517	,451	,407	,388
	Sig. (2-tailed)	0,186	0,644	0,956	0,679	0,611	0,476	0,29	0	0		0	0	0	0	0
colab extra	Correl. Coef.	0	0,08	-0,042	0,14	0,041	0	0,08	,693	,652	,584	1	,478	,561	,405	,341
	Sig. (2-tailed)	1	0,485	0,717	0,222	0,724	1	0,486	0	0	0		0	0	0	0,002
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
cap asc	Correl. Coef.	-0,007	0,034	0,028	0,198	-0,028	-0,054	,258	,461	,597	,517	,478	1	,633	,672	,545
	Sig. (2-tailed)	0,952	0,767	0,805	0,082	0,81	0,636	0,022	0	0	0	0		0	0	0
empatie	Correl. Coef.	-0,093	-0,157	0,006	,273	0,203	0,038	0,216	,352	,660	,451	,561	,633	1	,620	,561
	Sig. (2-tailed)	0,418	0,17	0,961	0,015	0,075	0,741	0,058	0,002	0	0	0	0		0	0
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

compas	Correl. Coef.	-0,011	-0,036	0,011	0,167	0,018	-0,048	0,128	,333**	,540**	,407**	,405**	,672**	,620**	1	,648**
	Sig. (2-tailed)	0,927	0,752	0,926	0,143	0,878	0,676	0,264	0,003	0	0	0	0	0		0
nev altuia	Correl. Coef.	-0,096	-0,062	-0,033	0,108	0,064	-0,113	0,113	0,177	,543**	,388**	,341**	,545**	,561**	,648**	1
	Sig. (2-tailed)	0,404	0,589	0,774	0,346	0,58	0,325	0,325	0,121	0	0	0,002	0	0	0	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).
Unde: H1-Manifestă inițiativă (propune idei); H2- Oferă ajutor; H3- Manifestă amabilitate, serviabilitate; H4- Se consultă cu colegii; H5- Se conformează grupului;
H6- Manifestă creativitate.

Tabelul A 11.2. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului ZPH și probei Imaginile la vârsta preadolescentă.

		comun	H1	H2	H3	H4	H5	H6	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
comun	Correl. Coef.	1	0,14	-0,026	-0,128	-0,118	-0,047	0,055	-0,064	0,162	-0,131	0,088	0,047	0,104	-0,202	0,13	-0,11
	Sig. (2-tailed)		0,221	0,822	0,263	0,302	0,682	0,636	0,578	0,155	0,254	0,442	0,683	0,366	0,076	0,256	0,336
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H1	Correl. Coef.	0,14	1	0,122	0,001	0,062	-0,104	,258	0,004	-0,035	-0,102	0,142	-,233	0,045	-0,113	0,076	0,177
	Sig. (2-tailed)	0,221		0,287	0,995	0,592	0,365	0,022	0,97	0,762	0,374	0,213	0,04	0,694	0,326	0,51	0,121
H2	Correl. Coef.	-0,026	0,122	1	0,198	,300**	,302**	0,18	0,063	-0,061	0,187	-0,139	-0,14	-0,059	0,129	0,074	-0,023
	Sig. (2-tailed)	0,822	0,287		0,082	0,008	0,007	0,116	0,582	0,595	0,1	0,225	0,22	0,605	0,261	0,52	0,838
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H3	Correl. Coef.	-0,128	0,001	0,198	1	,377**	,314**	0,164	0,054	-0,058	0,103	-0,145	-0,163	0,158	-0,05	0,122	-0,133
	Sig. (2-tailed)	0,263	0,995	0,082		0,001	0,005	0,152	0,64	0,612	0,367	0,207	0,154	0,167	0,666	0,288	0,244
H4	Correl. Coef.	-0,118	0,062	,300**	,377**	1	,604**	0,021	0,071	-0,172	0,062	-0,086	0,126	-0,122	0,077	-0,032	0,05
	Sig. (2-tailed)	0,302	0,592	0,008	0,001		0	0,853	0,539	0,132	0,592	0,453	0,27	0,288	0,505	0,778	0,661
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	-0,047	-0,104	,302**	,314**	,604**	1	-0,128	0,007	-0,104	-0,009	-0,106	-0,037	0,061	0,05	-0,04	-0,052
	Sig. (2-tailed)	0,682	0,365	0,007	0,005	0		0,265	0,95	0,363	0,94	0,356	0,747	0,596	0,664	0,729	0,649
H6	Correl. Coef.	0,055	,258	0,18	0,164	0,021	-0,128	1	0,132	-0,121	0,093	0,047	-,280	0,016	0,092	,294	-,229
	Sig. (2-tailed)	0,636	0,022	0,116	0,152	0,853	0,265		0,249	0,293	0,417	0,683	0,013	0,891	0,424	0,009	0,044
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
desc det	Correl. Coef.	-0,064	0,004	0,063	0,054	0,071	0,007	0,132	1	-,854**	0,127	-0,04	-0,009	0,092	0,007	-0,11	-0,032
	Sig. (2-tailed)	0,578	0,97	0,582	0,64	0,539	0,95	0,249		0	0,268	0,728	0,936	0,425	0,951	0,339	0,78
const fapt	Correl. Coef.	0,162	-0,035	-0,061	-0,058	-0,172	-0,104	-0,121	-,854**	1	-,230	0,156	0,071	0,001	-0,194	0,16	-0,027
	Sig. (2-tailed)	0,155	0,762	0,595	0,612	0,132	0,363	0,293	0		0,043	0,172	0,536	0,995	0,089	0,162	0,817
em poz	Correl. Coef.	-0,131	-0,102	0,187	0,103	0,062	-0,009	0,093	0,127	-,230	1	-,716**	-0,117	-0,123	0,192	0,033	-0,11
	Sig. (2-tailed)	0,254	0,374	0,1	0,367	0,592	0,94	0,417	0,268	0,043		0	0,309	0,283	0,093	0,772	0,338

em neg	Correl. Coef.	0,088	0,142	-0,139	-0,145	-0,086	-0,106	0,047	-0,04	0,156	-,716**	1	0,007	0,172	-,227*	-0,047	0,154
	Sig. (2-tailed)	0,442	0,213	0,225	0,207	0,453	0,356	0,683	0,728	0,172	0		0,954	0,132	0,046	0,685	0,179
cooper	Correl. Coef.	0,047	-,233	-0,14	-0,163	0,126	-0,037	-,280	-0,009	0,071	-0,117	0,007	1	-,280	-0,086	-,243	0,025
	Sig. (2-tailed)	0,683	0,04	0,22	0,154	0,27	0,747	0,013	0,936	0,536	0,309	0,954		0,013	0,455	0,032	0,825
acom	Correl. Coef.	0,104	0,045	-0,059	0,158	-0,122	0,061	0,016	0,092	0,001	-0,123	0,172	-,280	1	-,323**	-,376**	-,357**
	Sig. (2-tailed)	0,366	0,694	0,605	0,167	0,288	0,596	0,891	0,425	0,995	0,283	0,132	0,013		0,004	0,001	0,001
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
evit	Correl. Coef.	-0,202	-0,113	0,129	-0,05	0,077	0,05	0,092	0,007	-0,194	0,192	-,227*	-0,086	-,323**	1	-,231*	-0,156
	Sig. (2-tailed)	0,076	0,326	0,261	0,666	0,505	0,664	0,424	0,951	0,089	0,093	0,046	0,455	0,004		0,041	0,174
confr	Correl. Coef.	0,13	0,076	0,074	0,122	-0,032	-0,04	,294**	-0,11	0,16	0,033	-0,047	-,243*	-,376**	-,231*	1	-,263*
	Sig. (2-tailed)	0,256	0,51	0,52	0,288	0,778	0,729	0,009	0,339	0,162	0,772	0,685	0,032	0,001	0,041		0,02
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
comp	Correl. Coef.	-0,11	0,177	-0,023	-0,133	0,05	-0,052	-,229*	-0,032	-0,027	-0,11	0,154	0,025	-,357**	-0,156	-,263*	1
	Sig. (2-tailed)	0,336	0,121	0,838	0,244	0,661	0,649	0,044	0,78	0,817	0,338	0,179	0,825	0,001	0,174	0,02	

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

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

Unde: H1-Manifestă inițiativă (propune idei); H2- Oferă ajutor; H3- Manifestă amabilitate, serviabilitate; H4- Se consultă cu colegii; H5- Se conformează grupului; H6- Manifestă creativitate.

Tabelul A 11.3. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului ZPH la vârsta preadolescentă.

		comun	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13
comun	Correl. Coef.	1	0,14	-0,026	-0,128	-0,118	-0,047	0,055	-0,094	0,03	0,04	-0,185	0,044	-0,043	-0,191
	Sig. (2-tailed)		0,221	0,822	0,263	0,302	0,682	0,636	0,415	0,792	0,728	0,105	0,702	0,709	0,094
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H1	Correl. Coef.	0,14	1	0,122	0,001	0,062	-0,104	,258	-,225*	,310**	,304**	-0,089	0,089	-,226	-,245*
	Sig. (2-tailed)	0,221		0,287	0,995	0,592	0,365	0,022	0,048	0,006	0,007	0,438	0,437	0,046	0,031
H2	Correl. Coef.	-0,026	0,122	1	0,198	,300**	,302**	0,18	0,138	-0,113	-0,043	-,410**	-0,006	-0,039	-0,174
	Sig. (2-tailed)	0,822	0,287		0,082	0,008	0,007	0,116	0,23	0,326	0,71	0	0,958	0,735	0,128
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H3	Correl. Coef.	-0,128	0,001	0,198	1	,377**	,314**	0,164	0,124	-,356**	-0,043	-,311**	-0,175	-0,036	0,003
	Sig. (2-tailed)	0,263	0,995	0,082		0,001	0,005	0,152	0,28	0,001	0,707	0,006	0,125	0,753	0,976
H4	Correl. Coef.	-0,118	0,062	,300**	,377**	1	,604**	0,021	0,085	-0,175	-0,213	-,457**	-0,114	-0,004	-0,194
	Sig. (2-tailed)	0,302	0,592	0,008	0,001		0	0,853	0,458	0,125	0,061	0	0,319	0,971	0,089
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	-0,047	-0,104	,302**	,314**	,604**	1	-0,128	0,122	-,244*	-0,133	-,501**	-0,098	0,008	-0,122
	Sig. (2-tailed)	0,682	0,365	0,007	0,005	0		0,265	0,289	0,031	0,247	0	0,394	0,943	0,286
H6	Correl. Coef.	0,055	,258	0,18	0,164	0,021	-0,128	1	0,012	,244	0,184	0,075	0,041	-,332*	-0,11
	Sig. (2-tailed)	0,636	0,022	0,116	0,152	0,853	0,265		0,917	0,031	0,106	0,514	0,722	0,003	0,336

	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H7	Correl. Coef.	-0,094	-,225*	0,138	0,124	0,085	0,122	0,012	1	0,152	0,074	0,061	-0,004	-0,059	0,194
	Sig. (2-tailed)	0,415	0,048	0,23	0,28	0,458	0,289	0,917		0,183	0,518	0,596	0,974	0,605	0,088
H8	Correl. Coef.	0,03	,310**	-0,113	-,356**	-0,175	-,244*	,244*	0,152	1	0,149	,401**	0,076	-,336**	-0,146
	Sig. (2-tailed)	0,792	0,006	0,326	0,001	0,125	0,031	0,031	0,183		0,194	0	0,507	0,003	0,203
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H9	Correl. Coef.	0,04	,304**	-0,043	-0,043	-0,213	-0,133	0,184	0,074	0,149	1	,236*	0,196	-0,067	-,264*
	Sig. (2-tailed)	0,728	0,007	0,71	0,707	0,061	0,247	0,106	0,518	0,194		0,037	0,086	0,561	0,019
H10	Correl. Coef.	-0,185	-0,089	-,410**	-,311**	-,457**	-,501**	0,075	0,061	,401**	,236*	1	0,005	-0,079	0,149
	Sig. (2-tailed)	0,105	0,438	0	0,006	0	0	0,514	0,596	0	0,037		0,964	0,493	0,194
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H11	Correl. Coef.	0,044	0,089	-0,006	-0,175	-0,114	-0,098	0,041	-0,004	0,076	0,196	0,005	1	0,037	0,017
	Sig. (2-tailed)	0,702	0,437	0,958	0,125	0,319	0,394	0,722	0,974	0,507	0,086	0,964		0,749	0,886
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H12	Correl. Coef.	-0,043	-,226*	-0,039	-0,036	-0,004	0,008	-,332**	-0,059	-,336**	-0,067	-0,079	0,037	1	0,075
	Sig. (2-tailed)	0,709	0,046	0,735	0,753	0,971	0,943	0,003	0,605	0,003	0,561	0,493	0,749		0,513
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H13	Correl. Coef.	-0,191	-,245*	-0,174	0,003	-0,194	-0,122	-0,11	0,194	-0,146	-,264*	0,149	0,017	0,075	1
	Sig. (2-tailed)	0,094	0,031	0,128	0,976	0,089	0,286	0,336	0,088	0,203	0,019	0,194	0,886	0,513	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Unde: H1-Manifestă inițiativă (propune idei); H2- Oferă ajutor; H3- Manifestă amabilitate, serviabilitate; H4- Se consultă cu colegii; H5- Se conformează grupului; H6- Manifestă creativitate, H7-Cauță ajutorul adultului, H8- Tinde să domine situația, H9- Lucrează independent, se izolează, H10- Retuză să coopereze, H11- Manifestă dezacord, H12- Se implică parțial în activitate, H13- Nu se implică în activitate.

Tabelul A 11.4. Corelația dintre rezultatele obținute în cadrul testului ZPH și observării la vârsta preadolescentă.

		comun	H1	H2	H3	H4	H5	H6	respons	activism	indepem	persev	toleran	accep sug
comun	Correl. Coef.	1	0,14	-0,026	-0,128	-0,118	-0,047	0,055	-0,059	0,082	0,121	0,179	-0,039	0,021
	Sig. (2-tailed)		0,221	0,822	0,263	0,302	0,682	0,636	0,61	0,475	0,293	0,117	0,737	0,855
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H1	Correl. Coef.	0,14	1	0,122	0,001	0,062	-0,104	,258*	-0,079	0,194	,243*	0,095	-0,008	-0,007
	Sig. (2-tailed)	0,221		0,287	0,995	0,592	0,365	0,022	0,493	0,089	0,032	0,407	0,948	0,951
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H2	Correl. Coef.	-0,026	0,122	1	0,198	,300**	,302**	0,18	0,054	0,024	-0,02	-0,04	0,109	0,061
	Sig. (2-tailed)	0,822	0,287		0,082	0,008	0,007	0,116	0,639	0,835	0,861	0,731	0,341	0,594
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

H3	Correl. Coef.	-0,128	0,001	0,198	1	,377**	,314**	0,164	0,125	-0,019	-0,081	0,066	0,137	0,083
	Sig. (2-tailed)	0,263	0,995	0,082		0,001	0,005	0,152	0,276	0,868	0,482	0,563	0,231	0,472
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H4	Correl. Coef.	-0,118	0,062	,300**	,377**	1	,604**	0,021	0,018	-0,006	-0,047	-0,077	0,048	0,045
	Sig. (2-tailed)	0,302	0,592	0,008	0,001		0	0,853	0,874	0,959	0,681	0,501	0,674	0,694
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H5	Correl. Coef.	-0,047	-0,104	,302**	,314**	,604**	1	-0,128	-0,091	-0,031	-0,032	-0,114	0,059	-0,063
	Sig. (2-tailed)	0,682	0,365	0,007	0,005	0		0,265	0,429	0,786	0,778	0,32	0,605	0,585
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
H6	Correl. Coef.	0,055	,258*	0,18	0,164	0,021	-0,128	1	,256*	0,063	0,135	0,152	0,067	0,063
	Sig. (2-tailed)	0,636	0,022	0,116	0,152	0,853	0,265		0,024	0,582	0,238	0,184	0,56	0,585
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
respons	Correl. Coef.	-0,059	-0,079	0,054	0,125	0,018	-0,091	,256*	1	,294**	0,05	,321**	,696**	,652**
	Sig. (2-tailed)	0,61	0,493	0,639	0,276	0,874	0,429	0,024		0,009	0,663	0,004	0	0
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
activism	Correl. Coef.	0,082	0,194	0,024	-0,019	-0,006	-0,031	0,063	,294**	1	,746**	,641**	,268	0,202
	Sig. (2-tailed)	0,475	0,089	0,835	0,868	0,959	0,786	0,582	0,009		0	0	0,018	0,076
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
independ	Correl. Coef.	0,121	,243*	-0,02	-0,081	-0,047	-0,032	0,135	0,05	,746**	1	,609**	0,123	-0,043
	Sig. (2-tailed)	0,293	0,032	0,861	0,482	0,681	0,778	0,238	0,663	0		0	0,285	0,707
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
persev	Correl. Coef.	0,179	0,095	-0,04	0,066	-0,077	-0,114	0,152	,321**	,641**	,609**	1	,406**	,263
	Sig. (2-tailed)	0,117	0,407	0,731	0,563	0,501	0,32	0,184	0,004	0	0		0	0,02
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
toleran	Correl. Coef.	-0,039	-0,008	0,109	0,137	0,048	0,059	0,067	,696**	,268*	0,123	,406**	1	,645**
	Sig. (2-tailed)	0,737	0,948	0,341	0,231	0,674	0,605	0,56	0	0,018	0,285	0		0
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78
accep sug	Correl. Coef.	0,021	-0,007	0,061	0,083	0,045	-0,063	0,063	,652**	0,202	-0,043	,263	,645**	1
	Sig. (2-tailed)	0,855	0,951	0,594	0,472	0,694	0,585	0,585	0	0,076	0,707	0,02	0	
	N	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78	78

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

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

Unde: H1-Manifestă inițiativă (propune idei); H2- Oferă ajutor; H3- Manifestă amabilitate, serviabilitate; H4- Se consultă cu colegii; H5- Se conformează grupului; H6- Manifestă creativitate.

Anexa 12. Compararea diferențelor valorilor medii obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preadolescentă.

Tabelul A 12.1. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul probei Imaginile la preadolescenți.

Diferențe semnificative de grup (grup școlar C1 și C2).

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	281,5	279,5	335,5	348	331	215,5	330,5	372	182,5
Wilcoxon W	687,5	657,5	741,5	726	709	621,5	708,5	750	560,5
Z	-1,663	-1,706	-1,437	-0,756	-0,995	-2,865	-0,919	-0,109	-3,633
Pragul de semnificație	0,096	0,088	0,151	0,45	0,32	0,004	0,358	0,913	0

Tabelul A 12.2. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul probei Imaginile la preadolescenți.

Diferențe semnificative de grup (grup școlar C1 și C3).

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	217,5	245,5	305	309	304	200	231	222	232
Wilcoxon W	493,5	623,5	581	585	580	476	609	600	508
Z	-1,866	-1,316	-0,178	-0,041	-0,175	-2,279	-1,727	-1,813	-2,296
Pragul de semnificație	0,062	0,188	0,859	0,968	0,861	0,023	0,084	0,07	0,022

Tabelul A 12.3. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul probei Imaginile la preadolescenți.

Diferențe semnificative de grup (grup școlar C2 și C3).

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	319,5	300	291,5	296	272	284	274,5	222,5	91,5
Wilcoxon W	595,5	576	697,5	572	548	690	680,5	628,5	367,5
Z	-0,049	-0,429	-1,24	-0,744	-1,191	-0,785	-0,99	-2,009	-4,926
Pragul de semnificație	0,961	0,668	0,215	0,457	0,234	0,433	0,322	0,045	0,002

Tabelul A 12.4. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul probei Imaginile la preadolescenți.

Diferențe semnificative de gen.

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	711,5	675	684	656,5	654,5	552	647	611	497
Wilcoxon W	1887,5	1851	1860	1832,5	1830,5	1017	1112	1076	1673
Z	-0,09	-0,477	-0,704	-0,954	-0,869	-1,833	-0,839	-1,19	-2,667
Pragul de semnificație	0,928	0,634	0,482	0,34	0,385	0,067	0,401	0,234	0,008

Tabelul A 12.5. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului ZPH la preadolescenți.

Diferențe semnificative de grup (grup scolar C1 și C2)

	comun	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13
Mann-Whitney U	361	317	345,5	250,5	330,5	233	358	362	327,5	358,5	312	360,5	300,5	363,5
Wilcoxon W	739	695	751,5	656,5	736,5	639	764	768	705,5	736,5	690	738,5	678,5	769,5
Z	-0,288	-1,195	-0,657	-2,782	-0,927	-2,83	-0,39	-0,42	-1,046	-0,384	-1,604	-0,382	-1,566	-0,621
Pragul de semnificație	0,773	0,232	0,511	0,005	0,354	0,005	0,696	0,674	0,296	0,701	0,109	0,703	0,117	0,535

Unde: H1-Manifestă inițiativă (propune idei); H2 Oferă ajutor; H3- Manifestă amabilitate, serviabilitate; H4- Se consultă cu colegii; H5- Se conformează grupului; H6- Manifestă creativitate, H7-Cauță ajutorul adultului, H8- Tinde să domine situația, H9- Lucrează independent, se izolează, H10- Retuză să coopereze, H11- Manifestă dezacord, H12- Se implică parțial în activitate, H13- Nu se implică în activitate.

Tabelul A 12.6. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul testului ZPH la preadolescenți.

Diferențe semnificative de grup (grup scolar C1 și C3)

	comun	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	H10	H11	H12	H13
Mann-Whitney U	293	296	292	226,5	244	215,5	284,5	300,5	284	300	250,5	308	296,5	301
Wilcoxon W	569	572	568	502,5	520	491,5	662,5	678,5	560	576	628,5	584	674,5	577
Z	-0,343	-0,327	-0,428	-2,023	-1,514	-2,179	-0,585	-0,281	-0,719	-0,237	-1,685	-0,061	-0,35	-0,449
Pragul de semnificație	0,732	0,744	0,668	0,043	0,13	0,029	0,559	0,779	0,472	0,813	0,092	0,951	0,726	0,653

Unde: H1-Manifestă inițiativă (propune idei); H2- Oferă ajutor;; H3- Manifestă amabilitate, serviabilitate; H4- Se consultă cu colegii; H5- Se conformează grupului; H6- Manifestă creativitate, H7-Cauță ajutorul adultului, H8- Tinde să domine situația, H9- Lucrează independent, se izolează, H10- Retuză să coopereze, H11- Manifestă dezacord, H12- Se implică parțial în activitate, H13- Nu se implică în activitate.

Tabelul A 12.7. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la preadolescenți.

Diferențe semnificative de grup (grup scolar C1 și C2)

	com grup	poz grup	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	compas	nev altuia	com prof	empat ad	resp prof
Mann-Whitney U	339	278	329	240,5	233	282,5	233,5	365	250	370,5	368,5
Wilcoxon W	745	684	735	646,5	639	688,5	639,5	771	656	776,5	774,5
Z	-0,715	-1,827	-0,915	-2,565	-2,696	-1,793	-2,753	-0,238	-2,309	-0,143	-0,175
Pragul de semnificație	0,475	0,068	0,36	0,01	0,007	0,073	0,006	0,812	0,021	0,886	0,861

Tabelul A 12.8. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la preadolescenți.

Diferențe semnificative de grup (grup scolar C1 și C3)

	com grup	poz grup	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	compas	nev altuia	com prof	empat ad	resp prof
Mann-Whitney U	287,5	275	243	231	230	241,5	151	272,5	150,5	276	244
Wilcoxon W	563,5	551	519	507	506	517,5	427	548,5	426,5	552	520
Z	-0,511	-0,827	-1,506	-1,985	-1,788	-1,506	-3,467	-0,818	-3,39	-0,784	-1,437
Pragul de semnificație	0,609	0,408	0,132	0,05	0,074	0,132	0,001	0,413	0,001	0,433	0,151

Tabelul A 12.9. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la preadolescenți.

Diferențe semnificative de gen.

	com grup	poz grup	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	compas	nev altuia	com prof	empat ad	resp prof
Mann-Whitney U	631	605	647,5	627	466,5	532,5	584	640,5	468	392	539,5
Wilcoxon W	1096	1070	1112,5	1092	931,5	997,5	1049	1816,5	933	857	1004,5
Z	-1,009	-1,316	-0,827	-1,083	-2,947	-2,167	-1,565	-0,895	-2,79	-3,914	-2,077
Pragul de semnificație	0,313	0,188	0,408	0,279	0,003	0,03	0,118	0,371	0,005	0	0,038

Tabelul A 12.10. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la preadolescenți.

Diferențe semnificative de gen.

	norm soc	con comp	con emot	corectit	respons	activism	indepen	persev	toleran	accep sug
Mann-Whitney U	409,5	635	700	610,5	589	603	566	588,5	641,5	670
Wilcoxon W	874,5	1100	1876	1075,5	1054	1068	1031	1053,5	1106,5	1135
Z	-3,482	-0,989	-0,233	-1,317	-1,525	-1,293	-1,725	-1,507	-0,906	-0,592
Pragul de semnificație	0,001	0,322	0,816	0,188	0,127	0,196	0,085	0,132	0,365	0,554

Tabelul A 12.11. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la preadolescenți.

Diferențe semnificative de statut.

	com grup	poz grup	colab inv	colab extra	cap asc	empatie	compas	nev altuia	com prof	empat ad	resp prof
Mann-Whitney U	30,5	9	24	21	55	46,5	44	71	32,5	60	52
Wilcoxon W	240,5	219	234	231	265	256,5	254	281	242,5	270	262
Z	-3,725	-4,586	-4,12	-4,155	-3,034	-3,215	-3,414	-2,093	-3,65	-2,875	-2,965
Pragul de semnificație	0,001	0,001	0,001	0,001	0,002	0,001	0,001	0,036	0,001	0,004	0,003

Tabelul A 12.12. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării la preadolescenți.

Diferențe semnificative de statut.

	norm soc	con comp	con emot	corectit	respons	activism	indepen	persev	toleran	accep sug
Mann-Whitney U	54	56	60	73,5	60	26	54	49,5	58,5	57
Wilcoxon W	264	266	270	283,5	270	236	264	259,5	268,5	267
Z	-2,805	-2,762	-2,741	-2,013	-2,514	-3,837	-2,732	-3,147	-2,662	-2,685
Pragul de semnificație	0,005	0,006	0,006	0,044	0,012	0,001	0,006	0,002	0,008	0,007

Anexa 13. Cote procentuale obținute în cadrul experimentului de constatare la vârsta preadolescentă.

Tabelul A 13.1. Distribuirea datelor la proba Imaginile obținute de preadolescenți (%).

Capacitatea de descriere		Emoțiile trăite		Alegerea strategiei de comportament în situația de conflict				
Detaliată	Succintă	Pozitive	Negative	Cooperare	Acomodare	Evitare	Confruntare	Compromis
53,299	40,1	2,257	78,376	8,214	40,274	15,041	23,303	11,462

Tabelul A 13.2. Distribuirea datelor la observare obținute pentru preadolescenți (%).

1 Interacțiunea cu semenii									
				Stăpînirea metodelor de comunicare interpersonală:					
Includerea în comunicarea în grup cu semenii	Poziția stabil pozitivă în grupul de semeni	Capacitatea de colaborare cu semenii în activitatea de învățare	Capacitatea de colaborare cu semenii în afara activității de învățare	capacitate de a asculta pe interlocutor	manifestarea empatiei față de celălalt	manifestă compasiune	ține cont de dorințele și nevoile altora	alegerea tipului de comportament (evitarea, compromis, cooperare, concurență, acomodare) în situații de conflict- se indică cel mai frecvent tip	
2,38	3,6	2,4	0	8,4	1,2	1,2	2,4	8,4	acomodare
25,63	29,2	44,2	20,1	27,8	26,6	32,9	32,8	32,4	compromis
54,3	56,1	47,2	59,7	44,6	36,4	58,3	53,9	41,3	concurența
17,7	11,2	6,2	20,2	13,2	13,6	7,6	10,98	12	cooperare
								32,5	evitare

Tabelul A 13.3. Repartizarea datelor obținute în cadrul testului Zwei Personunen pentru preadolescenți (%).

Testul Zwei Personunen	Mani festă inițiativă	Oferă ajutor	Mani festă amabilitate	Se consultă cu colegii	Se conformează grupul	Mani festă creativitate	Cauță ajutor de la adult	Tinde să domine	Lucrează independent	Retuză să coopereze	Mani festă dezaord	Se implică parțial în activit	Nu se implică în act-te
Da	51,97	35,9	24,2	40,5	51,1	49,2	18,2	27,5	56,1	23,4	71,6	34,3	5,1
Nu	48	64,1	75,8	59,5	48,9	50,8	81,8	72,5	43,9	76,6	28,4	65,7	94,9

Anexa 14. Rezultatele probelor comparative pentru toate vârstele.

Tabelul A 14.1. Semnificația diferențelor statistice obținute în cadrul observării.
Diferențe semnificative de vârstă (scolarii mici – prescolari)

	colab inv	colab extra	com activ	put com	init propr	sol pas conf	compas	nev altuia	respect reg	accep sug
Mann-Whitney U	2519,5	2188,5	2648,5	336	2610,5	1821	836	2180	1912,5	1967,5
Wilcoxon W	5600,5	5269,5	5276,5	3417	5691,5	4902	3917	5261	4993,5	4970,5
Z	-1,169	-2,546	-0,659	-9,867	-0,796	-4,009	-7,861	-2,678	-3,607	-3,42
Pragul de semnificație	0,242	0,011	0,51	0	0,426	0	0,001	0,007	0,001	0,001

Tabelul A 14.2. Semnificația diferențelor statistice obținute la observare
(baieti prescol – baieti scol mici)

	colab inv	colab extra	com activ	put com	init propr	sol pas conf	compas	nev altuia	respect reg	accep sug
Mann-Whitney U	526	411	469,5	60	553,5	428,5	171	418,5	423	463
Wilcoxon W	1192	1077	1030,5	726	1219,5	1094,5	837	1084,5	1089	1093
Z	-0,887	-2,363	-1,654	-6,844	-0,517	-2,158	-5,394	-2,406	-2,172	-1,559
Pragul de semnificație	0,375	0,018	0,098	0,001	0,605	0,031	0,001	0,016	0,03	0,119

Tabelul A 14.3. Semnificația diferențelor statistice obținute la proba Imaginile.
Diferențe semnificative de vârstă: prescolari – scolarii mici

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	2387	2194,5	2714	2086	1711,5	2071,5	2281,5	1918,5	2304,5
Wilcoxon W	5468	4822,5	5342	5167	4339,5	5152,5	4909,5	4999,5	4932,5
Z	-1,628	-2,375	-0,644	-3,194	-4,568	-2,92	-2,346	-3,58	-3,538
Pragul de semnificație	0,104	0,018	0,52	0,001	0,001	0,003	0,019	0,001	0,001

Tabelul A 14.4. Semnificația diferențelor statistice obținute la testul ZPH.
Diferențe semnificative de vârstă: prescolari – scolarii mici

	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9
Mann-Whitney U	2532	2334	2106	2478	2322	1836	2676	2331	1665
Wilcoxon W	5613	5415	5187	5559	5403	4464	5304	4959	4293
Z	-1,208	-2,074	-4,692	-1,437	-2,879	-4,436	-0,582	-2,529	-5,03
Pragul de semnificație	0,227	0,038	0,001	0,151	0,004	0,001	0,56	0,011	0,001

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2- .Se consultă cu colegul, H3- la detaliile care nu ajung cu permisiune; H4-Ajută colegul; H5-Ajută cealaltă pereche;
H6-Își asumă mai multe elemente; H7- Lucrează independent; H8- Conflictuează; H9- la detaliile fără voie

Tabelul A 14.5. Semnificația diferențelor statistice obținute la proba Imaginile.
Diferențe semnificative de vârstă: scolari mici – preadolescentii

	desc det	const fapt	em poz	em neg	cooper	acom	evit	confr	comp
Mann-Whitney U	2760,5	2658,5	2793	2663,5	2804	2082	2230,5	2455,5	1764
Wilcoxon W	5388,5	5739,5	5421	5291,5	5432	5163	4858,5	5536,5	4392
Z	-0,184	-0,58	-0,109	-0,763	-0,02	-2,903	-2,553	-1,4	-5,576
Pragul de semnificație	0,854	0,562	0,914	0,445	0,984	0,004	0,011	0,162	0,001

Tabelul A 14.6. Semnificația diferențelor statistice obținute la testul ZPH.
Diferențe semnificative de vârstă: scolari mici – preadolescentii

	H1-H1	H2+H4	H3+H3	H4+H4	H5+H4	H6+H8	H7+H9	H8+H10	H8+H11	H9+H8
Mann-Whitney U	2568	2478	2790	2478	2358	2484	2316	2511	1143	2601
Wilcoxon W	5649	5559	5871	5559	4986	5112	4944	5139	3771	5229
Z	-1,052	-1,437	-0,091	-1,437	-2,073	-1,681	-2,139	-1,679	-7,297	-1,043
Pragul de semnificație	0,293	0,151	0,928	0,151	0,038	0,093	0,032	0,093	0,001	0,297

Unde: H1- Manifestă inițiativă; H2 Se consultă cu colegul +H4 Ajută colegul, H3 la detaliile care nu ajung cu permisiune; H5 Ajută cealaltă pereche+ H4 Ajută colegul; H6 Își asumă mai multe elemente + H8 Lucrează independent; H7 Lucrează independent + H9 Refuză să coopereze; H8 Conflictuează + H10 Manifestă dezacord; H8 Conflictuează + H11 Se implică parțial în activitate; H9 la detaliile fără voie + H8 Conflictuează

Anexa 15. Desenele realizate de preadolescenți în cadrul testul ZPH

Desene realizate de elevii din grupul C1 experimental.



des.1



des.2



des.3



des.4



des.5



des.6

Desene realizate de elevii din grupul C2 experimental.



des.7



des.8



des.9



des.10

Desenele realizate de elevii din grupul C3 experimental



des.11



des.12



des.13



des.14



des.15



des.16



des.17



des.18



des.19



des.20

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata Lilia Pavlenko, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Pavlenko Lilia

Data _____

CURRICULUM VITAE

Numele **Pavlenko**

Prenumele **Lilia**

E mail: pavlenco_lilia@mail.ru

Data și locul nașterii 10.09.1961,

s.Gribova, r. Drochia, Republica Moldova

Cetățenia – R. Moldova



STUDII

2009 – 2012

Studii la doctorat; specialitatea Psihologia socială, Institutul de Științe ale Educației

2005 – 2006

Institutul de Științe ale Educației; masterat, specialitatea Psihologie

2004

Grad didactic II. Seria CDD nr. 033021 la specializarea Educație preșcolară, Chișinău

1979 - 1984

Facultatea Filologie, Specialitatea Limba și literatura rusă, Universitatea de Stat din Moldova

1978

Atestat de studii medii complete, școala generală, s.Gribova, r-nul Drochia, Moldova

ACTIVITATEA PROFESIONALĂ

2012 -2013

lector superior, catedra Învățământul preșcolar și preuniversitar, cursuri de recalificare pentru educatori în cadrul I.Ș.E., cu predarea cursului „Psihologia vârstelor, etapa preșcolară”

2007 - prezent

lector superior, studii la masterat în psihologia corecțională și socială, cu predarea cursului „Psihologia relațiilor interpersonale”, seminarelor la cursurile „Psihologia comunicării”, „Cogniția și influența socială”

2006 - prezent

Cercetător științific în sectorul Psihosociologia Educației și Incluziune Școlară, Institutul de Științe ale Educației

2000- 2005

Educator, grădinița – creșă 216, Chișinău

1987-2000

Organizator Educația extrașcolară, profesor de Limba și literatura rusă, școala generală nr. 68, or. Dobruja, sectorul Botanica, mun. Chișinău

1984 – 1987

Profesor de Limba și literatura rusă, s.Sireț, r. Strășeni

1979 -1984

Studentă, Facultatea de Filologie, Specialitatea Limba și literatura rusă, Universitatea de Stat din Moldova

PARTICIPĂRI ÎN PROIECTE ȘTIINȚIFICE NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE

2003 - 2005

Formator în programul „Pas cu Pas”, grădinița – creșă 216 „Spicușor”, Chișinău
2008

Executor în cadrul proiectului *Evaluarea nivelului de organizare a procesului instructiv-educativ a minorilor din penitenciarele RM*, Ministerul Justiției Republicii Moldova, Departamentul Instituțiilor Penitenciare, Ministerul Educației și Tineretului

2009

Executor în cadrul proiectului realizat de IPP *Evaluarea impactului proiectului EFA-TF*, Componentele “Instituții preșcolare și Centre Comunitare”, RM

2009

Executor în cadrul proiectului *Evaluarea modelelor de incluziune practicate în Republica Moldova*, Centrul de zi „Speranța”; ERSTE Stiftung, Chișinău

2013

Executor în cadrul proiectului 11.817.08.75 F *Mecanisme și metodologii de consultanță și consiliere a procesului de dezvoltare a personalității în contextual educațional modern*, IȘE.

Executor în cadrul proiectului "ȘCOALA PRIETENOASĂ COPILULUI" Institutul de Științe ale Educației în colaborare cu Ministerul Educației, UNICEF Moldova și Banca Mondială

2014

Formator în cadrul proiectului "Parteneriat Global pentru Educație", implementat de către Ministerul Educației în parteneriat cu Banca Mondială și UNICEF

PARTICIPĂRI LA FORURI ȘTIINȚIFICE (NAȚIONALE ȘI INTERNAȚIONALE)

Problematica educației în mileniul III: național, regional, european, IȘE, Chișinău, 2006

Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală, 22-23 octombrie 2009

Personalitatea integrală – un deziderat al educației moderne, I.Ș.E., 29-30 octombrie, 2010

Pledoarie pentru educație - cheia creativității și inovării, I.Ș.E., 1-2 noiembrie, 2011;

Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare. Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM, 21-22.09.11

Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere. IȘE, 2-3 noiembrie 2012

”Gen, muncă, familie și schimbare”, conferința internațională, 20-22 septembrie. Iași: Institutul European, 2013,

"Биосоциальные характеристики психологии современного человека", Materials digest of the LIX International Research and Practice Conference and IIstage of the Championship in psychological science (London, August 08-August 14, 2013), London: IASHE, 2013

Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență, conferința științifică internațională, 18-19 octombrie, IȘE, 2013

LUCRĂRI ȘTIINȚIFICE ȘI ȘTIINȚIFICO-METODICE PUBLICATE

– 13 articole științifice, 2 monografii (coautor), 1 lucrare metodico-didactică (coautor)

Monografii cu mai mulți autori:

PAVLENKO L. Dezvoltarea competențelor sociale - o verigă în îmbunătățirea calității educației, În monografia *Fundamente psihosociale ale asigurării calității în învățământ*, 2010.

Lucrări metodico-didactice:

BOLBOCEANU A., PAVLENKO L. Copilul meu merge în clasa I-îi (aspecte psihologice ale adaptării la debutul școlar). Suport psihologic pentru părinți și învățători , 51p, 2010. ISBN 978-9975-9691-2-3.

Articole în reviste de circulație internațională:

BOLBOCEANU A., PAVLENKO L. Dinamica manifestării diferențelor gender în situațiile de conflict la diferite etape de vârstă școlară. În: colecția SOCIETATE & CUNOAȘTERE Nr. 30 "Gen, muncă, familie și schimbare", conferința internațională, 20-22 septembrie/coord. M.Tutliuc. Iași: Institutul European, 2013, p.143 -153, ISBN 978-606-24-0012-5.

BOLBOCEANU A., PAVLENKO L. Выбор стратегии поведения в конфликтных ситуациях на разных этапах развития. În: "Биосоциальные характеристики психологии современного человека", Materials digest of the LIX International Research and Practice Conference and IIstage of the Championship in psychological science (London, August 08-August 14, 2013), London: IASHE, 2013. – 94 p., p. 35-37, ISBN 978 -1-909137-31-8.

Articole în reviste de circulație națională:

PAVLENKO L. Manifestarea abilităților de rezolvare a conflictelor la micii școlari cu PCI, În Materialele Simpozionului Științific Internațional *Problematica educației în mileniul III: național, regional, european*, IȘE, Chișinău, 2006; p. 351-354, ISBN 978-9975-70-212-6.

PAVLENKO L. Importanța competențelor sociale în dezvoltarea personalității integrale. În: Materialele Conf. Șt. Intern. *Modernizarea standardelor și curricula educaționale – deschidere spre o personalitate integrală*, 22-23 octombrie 2009, partea II. Chișinău; p.294-297, ISBN 978-9975-64-181-4.

PAVLENKO L. Unele caracteristici ale dezvoltării competențelor sociale. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 29-30 octombrie 2010, *Personalitatea integrală - un deziderat al educației moderne*, Ch.: S.n., (Tipografia „Print-Caro”), p.70-71. 282p., ISBN 978-9975-4152-4-8.

PAVLENKO L. Cadou la ziua de naștere – metodă sociometrică în diagnosticarea relațiilor interpersonale la preșcolari. În: *Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării*. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, consacrată aniversării a 70 de ani. 1-2 noiembrie 2011, Ch., „Print Caro” SRL IȘE, 126-129. ISBN 978-9975-56-010-8.

PAVLENKO L. Caracteristici practice comparative ale activității sociale la preșcolari și școlarii mici. În: *Creșterea impactului cercetării și dezvoltarea capacității de inovare*. Materialele Conferinței Științifice cu participare internațională consacrată aniversării a 65-a a USM, 21-22.09.11, Vol. II: Științe sociale. Ch. CEP USM, 2011, 206-208. ISBN 978-9975-71-151-7.

PAVLENKO L. Specificul comunicării la preadolescenți în contextul lucrului în grup. *Revista Univers Pedagogic*. 2012, nr. 4, p. 42-46. ISSN 1811-5470.

PAVLENKO L. Manifestarea fenomenului de conformism în grupul de preadolescenți. În: *Optimizarea învățământului pentru o societate bazată pe cunoaștere*. Materialele Conferinței științifice internaționale, 2-3 noiembrie 2012, IȘE, Ch.: Print Caro, 2012, p. 383-385. ISBN 978-9975-56-072-6.

PAVLENKO L. Caracteristici ale empatiei la vârsta preadolescentă în dependență de factorul gender și statutul sociometric. În: *Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență*, conferința științifică internațională, 18-19 octombrie 2013, Ch. Institutul de Științe ale Educației, 2013, (Tipog. “Print-Caro”). – 860 p. p.302-306. ISBN 978-9975-48-056-7.

PAVLENKO L. Dinamica componentei comportamentale a competenței sociale la vârstele: preșcolară, școlară mică și preadolescentă. *Revista științifico-practică „Psihologie”*, 2014, nr. 3-4, p. 13-23. ISSN 1857-2502