

INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Cu titlu de manuscris

C.Z.U: 316.6: 378 (043.3)

ELENA PUZUR

**ADAPTAREA PSIHOSOCIALĂ A STUDENȚILOR ANULUI I
DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR**

Specialitatea 511.03 – Psihologie socială

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:

Nicolae Bucun, doctor habilitat în
psihologie, profesor universitar.

Autor:

Elena Puzur

CHIȘINĂU, 2016

© Puzur Elena, 2016

CUPRINS

ADNOTARE, АННОТАЦИЯ, ANNOTATION	5
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9

1. BAZELE TEORETICO-ȘTIINȚIFICE ALE PROCESULUI DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ.

1.1. Delimitări conceptuale ale problemei adaptării psihosociale.....	15
1.2. Factorii determinanți ai procesului de adaptare psihosocială.....	31
1.3. Specificul manifestării personalității în procesul adaptării psihosociale.	39
1.4. Particularitățile adaptării psihosociale a grupului studențesc.....	45
1.5. Concluzii la capitolul 1.....	49

2. PARTICULARITĂȚILE DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ A STUDENȚILOR ANULUI I DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

2.1. Metodologia cercetării.....	51
2.2. Metode și tehnici aplicate în cercetare.....	53
2.3. Profilurile personalității studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.....	61
2.4. Nivelurile de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și structurile sociale determinante ale acestora.....	76
2.5. Concluzii la capitolul 2.....	112

3. CONDIȚII PSIHOSOCIALE DE ANTRENARE ȘI FORMARE A CAPACITĂȚILOR DE ADAPTARE LA STUDENȚII ANULUI I DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

3.1. Condiții psihosociale de eficientizare a procesului de adaptare.....	113
3.2. Recuperarea stărilor de neadaptare - condiție de optimizare a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.	117
3.3. Analiza și interpretarea rezultatelor experimentului formativ.....	124
3.4. Concluzii la capitolul 3.....	130

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	131
BIBLIOGRAFIE.....	134

ANEXE

Anexa 1 Scala Stimei de sine Rosenberg.....	146
Anexa 2. Sistemul de valori personale (Rokeach M.)	147
Anexa 3. Chestionarul de studiere a maturizării emoționale (Friedmann).....	149
Anexa 4. Chestionarul lui Rotter (Locus of control).....	151
Anexa 5. Tipurile de adaptare ale persoanelor instruite.....	154
Anexa 6. Rezultatele adaptării psihosociale a studenților.....	155
Anexa 7. Program formativ <i>Modalități de accelerare a capacităților adaptative la studenți</i>.....	156
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....	175
CV-UL AUTORULUI	176

ADNOTARE

Puzur Elena. Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior. Teza de doctor în psihologie. Chișinău, 2016.

Structura tezei include: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 211 de surse, adnotare (română, engleză, rusă), concepte-cheie în limbile română, rusă, engleză, lista abrevierilor, 133 pagini de text de bază, 18 tabele, 21 figuri, anexe.

Publicații la tema tezei: 9 lucrări științifice.

Concepte-cheie: adaptare psihosocială, dezadaptare psihosocială, nivel de adaptare, abilități de adaptare, condiții de adaptare, maturitate socială, orientări valorice ale personalității, personalitatea studentului, profil de personalitate, socializare.

Domeniul de studiu reprezintă psihologia socială.

Scopul cercetării constă în stabilirea particularităților de personalitate și influența acestora asupra procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și promovarea unor condiții psihosociale de eficientizare a acestuia.

Obiectivele cercetării vizează: analiza teoretică a conținutului și particularităților psihosociale ale procesului de adaptare; analiza factorilor ce influențează procesul de adaptare a studenților; determinarea metodelor de psihodiagnostic pentru evidențierea particularităților tipologice de personalitate; determinarea particularităților psihosociale de personalitate a studenților supuși procesului de adaptare; descrierea relațiilor reciproce dintre indicii psihosociale de personalitate în procesul de adaptare; stabilirea și descrierea tipurilor de personalitate de bază, influențate de factorii primari în procesul adaptării psihosociale; determinarea și implementarea unor condiții psihosociale de ameliorare și accelerare a procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în stabilirea interacțiunii dintre particularitățile de personalitate ale studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și procesul de adaptare psihosocială al acestora; sunt determinate profilurile psihologice de personalitate și nivelul de adaptare psihosocială al studenților anului I din instituțiile de învățământ superior; sunt propuse condiții de accelerare a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

Problema științifică importantă soluționată constă în stabilirea condițiilor de accelerare a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior, în concordanță cu particularitățile specifice de personalitate ale acestora.

Valoarea teoretică a cercetării: au fost determinate caracteristicile procesului de adaptare psihosocială a studenților la mediul universitar și particularitățile psihosociale tipice ce se manifestă în cadrul procesului de adaptare la condițiile învățământului universitar; s-au stabilit relațiile dintre nivelul de adaptare psihosocială a studenților și trăsăturile lor de personalitate; a fost determinat complexul de calități individuale care formează trăsăturile tipologice specifice ale structurii personalității în cadrul procesului de adaptare psihosocială,

Valoarea aplicativă a cercetării constă în: argumentarea posibilității practice de administrare a tehnicilor, metodelor aplicate în cadrul cercetării noastre în calitate de instrumentar de diagnosticare a procesului de adaptare a studenților la sistemul de instruire universitar; metodele utilizate și rezultatele obținute pe baza lor pot fi folosite în serviciul de consiliere în instituțiile de învățământ superior, în scopul modelării comportamentului și a modalităților de adaptare psihosocială a studenților anului I; rezultatele experimentale vor contribui la organizarea optimală a procesului de diagnosticare a situațiilor de neadaptare; la prognozarea evoluției procesului de adaptare psihosocială a studenților la diferite etape de studii; la eficientizarea și accelerarea procesului de adaptare psihosocială a studenților la instruirea universitară. Programul psihologic de eficientizare a procesului de adaptare psihosocială a studenților poate fi aplicat în activitățile de educație curriculară și extracurriculară din cadrul instituțiilor de învățământ superior.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin experimentarea condițiilor psihosociale de ameliorare și accelerare a procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

АННОТАЦИЯ

Пузур Елена. Психосоциальная адаптация студентов I-го курса высших учебных заведений. Диссертация на соискание учёной степени доктора психологии. Кишинёв, 2016.

Структура работы: Диссертация содержит: введение, три главы, общие выводы и рекомендации, библиографию (211 названий), аннотацию (на румынском, русском и английском языках), ключевые концепции на румынском, русском и английском языках, список сокращений, 133 страницы основного текста, 18 таблиц, 21 фигура, приложения.

Публикации по теме диссертации: 9 научных работ.

Ключевые концепции: психосоциальная адаптация, психосоциальная дезадаптация, уровень адаптирования, адаптивные навыки, условия адаптирования, социальная зрелость, ценностные ориентации личности, личность студента, профиль личности, социализация.

Область исследования: социальная психология.

Цель научной работы состоит в том, чтобы определить личностные особенности и их влияние на процесс адаптации студентов I-го курса высших учебных заведений и продвижение определённых психосоциальных условий для эффективности процесса.

Задачи исследования: теоретический анализ содержания и психосоциальных особенностей адаптационного процесса; анализ факторов влияющих на процесс адаптации студентов; определение методов психодиагностики для выявления типологических особенностей личности; определение психосоциальных особенностей личности студентов, подлежащих процессу корректировки; описание взаимоотношений психосоциальных указателей личности в процессе адаптации; определение и описание основных типов личности находящихся под влиянием первоначальных факторов в процессе психосоциального адаптирования; разработка и внедрение психосоциальных условий улучшения и ускорения процесса адаптации студентов I-го курса высших учебных заведений.

Новизна и оригинальность научного исследования заключается в установлении взаимодействия личностных особенностей студентов I-го курса высших учебных заведений и процесса их психосоциальной адаптации; определены психологические профили личности и уровень психосоциальной адаптации студентов I-го курса высших учебных заведений; предложены условия ускорения процесса психосоциальной адаптации студентов I-го курса высших учебных заведений.

В рамках исследования **решена важная научная проблема** создания условий ускорения процесса психосоциальной адаптации студентов I-го курса высших учебных заведений, в соответствии с их специфическими особенностями личности.

Теоретическая значимость исследования: были определены характеристики процесса психосоциальной адаптации студентов в университетской среде и типичные психосоциальные особенности личности, которые проявляются в процессе адаптации к условиям высшего образования; были установлены отношения между уровнем психосоциальной адаптации студентов и их личностными особенностями; был определён комплекс индивидуальных качеств, которые образуют типологические особенности структуры личности в процессе психосоциальной адаптации.

Практическая значимость исследования заключается в аргументировании практических возможностей управления внедрённых приёмов и методов, использованных в процессе нашего исследования в качестве диагностических средств в процессе адаптации студентов к университетскому образованию; использованные методы и результаты полученные на их основании могут быть использованы в процессе психологического консультирования в высших учебных заведениях в целях моделирования поведения и способов психологической адаптации студентов I-го курса; результаты эксперимента помогут в оптимальной организации диагностирования процесса дезадаптации, в прогнозировании эволюции процесса психосоциальной адаптации студентов на разных этапах обучения, эффективности и ускорения процесса психосоциальной адаптации студентов к высшему образованию. Психологическая программа эффективности психосоциальной адаптации студентов может быть использована на воспитательных и внеклассных мероприятиях в рамках высших учебных заведений.

Внедрение научных результатов было реализовано путём экспериментирования условий улучшения и ускорения процесса адаптации студентов I-го курса высших учебных заведений.

ANNOTATION

Puzur Elena. Psychosocial adaptation of first year students to the university. PhD Thesis in Psychology . Chisinau, 2016.

Thesis structure includes: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography is from 211 sources, annotation (Romanian, English, Russian), key concepts in Romanian, Russian, English, list of abbreviations, 133 pages of main text, 18 tables, 21 figures, annexes.

Publications on the thesis's theme: 9 scientific papers.

Key concepts: psychosocial adaptation, psychosocial inadequacy, level of adaptation, adaptation skills, adapting conditions, social maturity, value orientation of personality, the personality of the student, personality profile, socialization, social status, self-esteem.

Field of study is social psychology.

The research purpose is to establish personality features and their influence towards the adjustment process of first year students to the university environment and promoting efficient psychosocial conditions thereof.

Research objectives relate to: theoretical analysis of the content and features of psychosocial adaptation process; analysis of the factors influencing the process of students' adaptations; determining the methods of psychological diagnosis for highlighting the personality typology; determining particularities of personality of students undergoing psychosocial adaptation process; description of mutual relations between psychosocial personality clues in the adaptation process; establish and describe the basic types of personality, influenced by the primary factors in the psychosocial adaptation; development and implementation of psychosocial adaptation conditions and accelerate the process of adaptation of first year students.

The novelty and the originality of the scientific investigation consists in: establishing the interaction between particularities of personality of first year students in higher education universities and the process of their psychosocial adaptation; determining personality psychological profiles and the level of psychological adaptation of first year students from universities; there are suggested conditions of accelerating the process of psychological adaptation of first year students from universities.

The important solved scientific problem is to establish the conditions of acceleration of the psychosocial adaptation process of first year students in universities, in accordance with their specific personality particularities.

The theoretical importance of the research: there were determined the characteristics of psychosocial adaptation process of students to university environment and typical psychosocial particularities which are manifested within the adaptation process to the conditions of university environment; relations were established between the level of psychosocial adaptation of students and their personality traits; it was determined the complex of individual qualities forming typological features specific to the personality structure in the process of psychosocial adaptation.

The practical value of the research consists in: argumentation of the practical possibility of management techniques, methods applied in our research as instruments of diagnostic of the process of students' adaptation to the university training system; the methods used and the results based on them can be used in counseling service in higher education institutions, to modeling behavior and ways of psychosocial adaptation of the students within the learning activities; experimental results will contribute to optimal organization of the diagnostic process of non-adaptation situations; forecasting evolutions process of students' adaptation at different stages of study; to the streamlining and accelerating the process of psychosocial adaptation of students to university training. The psychological model of making more efficient the adjustment process can be applied to students in curricular and extra- curricular educational activities within higher education institutions.

The implementation of scientific results were achieved by experimenting psychosocial conditions of improvement and acceleration of the adaptation process of first year students in institutions of higher education.

LISTA ABREVIERILOR

I tip – I tip de personalitate

II tip - II tip de personalitate

FP - Facultatea de Pedagogie

FLM – Facultatea de Limbi Moderne

FPPS - Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie

GE – grup experimental

GC – grup control

LOC - locus de control

OS – orientarea spre sine

OC – orientarea spre activități comune, spre comunicare

OP - spre afacere (profesie)

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța problemei abordate. Dimensiunea socială a educației reflectată în politicile instituțiilor naționale și europene, cea mai importantă strategie lansată de Comisia Europeană pentru această decadă – Europa 2020, iar pentru Republica Moldova Strategia „Educația – 2020”, este orientată spre asigurarea calității în educație și formarea profesională a specialiștilor în anumite domenii. Prin urmare, este clar trendul inclusiv pe care Uniunea Europeană îl promovează la nivelul politicilor europene și naționale, lucru care se reflectă în asumările făcute de Consiliul Uniunii Europene de a încuraja creșterea accesului la învățământul superior cu o asigurare a condițiilor eficiente de educație întru sporirea nivelului de adaptare psihosocială a studenților.

De menționat că progresul psihicului, conștientizat filogenetic și social-istoric, este rezultatul unui proces de adaptare multiformă la complexitatea crescândă a relațiilor sociale, iar cunoașterea și înțelegerea aprofundată a acestui proces asigură coordonarea, eficientizarea și accelerarea lui.

Transformările socioeconomice ale societății influențează procesul adaptării și conferă o actualitate deosebită cercetărilor dedicate adaptării persoanelor la procesul de schimbare. Astfel, procesul de adaptare este studiat la diferite niveluri: morfofuncțional, psihofiziologic, psihoindividual și psihosocial, implicând diverse categorii de subiecți și condiții de adaptare. Una din aceste categorii supuse cercetării procesului de adaptare psihosocială o reprezintă studenții instituțiilor superioare.

Însă, reforma învățământului universitar a înaintat noi cerințe curriculare, tehnologice și sociale acestei categorii de subiecți în cadrul procesului de adaptare. Lipsa unui sistem bine determinat de orientare profesională a elevilor în învățământul general frânează procesul de adaptare psihosocială a studenților la condițiile învățământului universitar.

Odată cu elaborarea curriculumului universitar în Republica Moldova în fața studenților apar conținuturi educaționale, noi metode netradiționale de predare și învățare, care cer depunerea unui efort mult mai mare în scopul realizării obiectivelor propuse. Condițiile stresante în care este implicat studentul - noi tipuri și niveluri de comunicare, structura și complexitatea activității de învățare în sistemul universitar, noi procese și metode de evaluare a dezvoltării personalității, devin cauze obiective a stării de alertă ce domină activitatea studentului în perioada de adaptare psihosocială. Important de menționat este că cunoașterea nevoilor de adaptare a studenților la mediul academic reprezintă un aspect care a intrat în atenția atât a cercetătorilor din câmpul psihologiei sociale și educaționale, cât și a factorilor de decizie de la nivelul managementului universitar [8, 34, 56].

Astfel, studentul, fiind implicat într-o situație socială nouă, se confruntă cu un șir de probleme, pe care singur nu le poate rezolva.

Aceste probleme sunt determinate de următoarele contradicții între:

1) natura pasivă a procesului de adaptare la noile condiții sociale, tendința de a evita conflictul și tendința de a dezvolta personalitatea studentului în direcția autorealizării.

2) condițiile și formele de organizarea a activității de învățare în școală, a organizării timpului extracurricular și noile cerințe ale sistemului universitar, axat pe autonomie, inițiativă și responsabilitate.

3) dorința de a fi un adult și incapacitatea de a rezolva de unul singur probleme, de a fi responsabil de acțiunile sale.

4) reprezentările inadecvate, incorecte despre viitoarea profesie și activitate profesională, viața de student și realitatea obiectivă.

Aceste elemente ale procesului de adaptare sunt cercetate și elucidate în studiile cercetătorilor din Republica Moldova, precum N. Bucun [9], A. Bolboceanu [10], I. Racu [111], J. Racu [46], A. Danii [112], D. Gînu [48], A. Racu [112], P. Jelescu [64], A. Ivanițchi [112], C. Platon [99], M. Pleșca [97], S. Rusnac [118], E. Țărnă [127], M. Cojocaru-Borozan [28], dar și a psihologilor ruși Д.А. Андреева [138], В.Г. Асеев [140], Ф.Б. Березин [141], С.А. Васильева [151], Л.С. Выготский [148], В.В. Лагереv [165], Ф.З. Меерсон [171], И.А. Миласлалова [176], Т.И. Рогинская [194], Т.В. Середа [198], К.М. Смирнов [199] ș.a. Un interes deosebit în acest sens îl reprezintă și cercetările autorilor români, precum S. Chelcea [24], P. Golu [52], A. Neculau [87], V. Fărcaș [79], M. Zlate [135]. Autorii menționați mai sus au analizat structura, conținutul, tipurile și mecanismele adaptării psihosociale a personalității în diverse situații.

Conținutul adaptării psihosociale a fost dezvoltat prin corelarea cu diferite structuri psihologice: cu conștiința de sine (I. Racu), cu particularitățile comunicării interpersonale la diferite perioade de vârstă (A. Bolboceanu), cu aptitudinea de învățare a studenților (Z. Drăgan), cu valorile culturii emoționale la studenți (M. Cojocaru-Borozan), cu motivația autoactualizatoare la studenți (M. Cernițeanu), cu stima de sine la studenții contemporani (L. Chior). Mecanismele psihologice ale adaptării studenților la activitatea de învățare sunt profund analizate de M. Pleșca [97]. Autoarea E. Țărnă a efectuat o analiză de conținut a adaptării studenților în mediul universitar și a evidențiat factorii determinanți ai acestui fenomen important [127].

Apreciind înalt rezultatele cercetărilor în domeniul adaptării psihosociale menționăm imperfecțiunea corelației dintre teoria și practica procesului de adaptare psihosocială. Lipsa

metodelor psihosociale specifice pentru cercetarea procesului de adaptare au creat dificultăți în studierea mecanismelor și modalităților de organizare și dirijare a acestui proces. Multe cercetări întreprinse au determinat legitățile generale ale procesului de adaptare, fără raportarea lor la particularitățile psihologice concrete ale subiectului cercetat și dinamica dezvoltării acestor particularități.

Analizele realizate în domeniu demonstrează că procesul de adaptare socială a studenților anului I de studiu în mediul studentesc este dependent de un șir de factori psihosociali, care destabilizează adaptarea acestora la condițiile noi. Contradicțiile dintre factorii psihosociali, particularitățile de personalitate și procesul de adaptare socială a studenților anului I de studiu la mediul universitar nu sunt reflectate îndeajuns în literatura de specialitate, devenind **problema științifică de cercetare**.

Scopul cercetării constă în stabilirea particularităților de personalitate, influența acestora asupra procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și promovarea unor condiții psihosociale de eficientizare a acestuia.

Pentru a atinge scopul formulat ne-am propus următoarele **obiective**:

1. Analiza teoretică a conținutului și particularităților psihosociale ale procesului de adaptare.
2. Examinarea factorilor ce influențează procesul de adaptare a studenților.
3. Identificarea metodelor de psihodiagnostic pentru evidențierea particularităților tipologice de personalitate.
4. Determinarea particularităților psihosociale de personalitate a studenților în relație cu procesul de adaptare.
5. Stabilirea și descrierea profilurilor/tipurilor de personalitate de bază, influențate de factorii primari în procesul adaptării psihosociale.
6. Determinarea și implementarea unor condiții psihosociale de ameliorare și accelerare a procesului de adaptare a studenților anului I de studiu.

Noutatea științifică a rezultatelor obținute:

1. A fost studiat procesul de adaptare psihosocială a studenților anului I de studiu din instituțiile de învățământ superior în dependență de particularitățile psihosociale de personalitate.
2. Au fost determinate dimensiunile personalității privind adaptarea psihosociale a studenților anului I de studiu din instituțiile de învățământ superior.
3. Au fost stabilite relațiile specifice ale procesului de adaptare și factorii primari de personalitate.

4. A fost teoretic fundamentată și determinată o metodologie de studiere a nivelului de adaptare psihosocială axată pe relația tridimensională: factori primari de personalitate – caracteristici integrale de personalitate – tipuri de personalitate.

5. Au fost determinate și implementate condiții de eficientizare a procesului de adaptare psihosocială a studenților.

Cercetarea îmbogățește domeniul psihologiei sociale cu informații noi privind particularitățile dezvoltării personalității adolescenților studenți în procesul de adaptare la sistemul de învățământ superior.

Problema științifică importantă soluționată constă în stabilirea condițiilor de accelerare a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior, în concordanță cu particularitățile specifice de personalitate ale acestora.

Semnificația teoretică a cercetării: au fost determinate caracteristicile procesului de adaptare psihosocială a studenților la mediul universitar și particularitățile psihosociale tipice ce se manifestă în cadrul procesului de adaptare la condițiile învățământului universitar; s-au stabilit relațiile dintre nivelul de adaptare psihosocială a studenților și trăsăturile lor de personalitate; a fost determinat și complexul de calități individuale care formează trăsăturile tipologice specifice ale structurii personalității în cadrul procesului de adaptare psihosocială; a fost elaborată metodologia programului psihologic de accelerare a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

Valoarea aplicativă a cercetării:

1. Posibilitatea practică de administrare a tehnicilor, metodelor aplicate în cadrul cercetării noastre în calitate de instrumentar de diagnosticare a procesului de adaptare a studenților la sistemul de instruire universitar.

2. Metodele utilizate și rezultatele obținute pe baza lor pot fi folosite în serviciul de consiliere în instituțiile de învățământ superior, în scopul îmbunătățirii comportamentului și a modalităților de adaptare psihosocială a studenților în cadrul mediului universitar.

3. Posibilitatea de folosire a rezultatelor acestei cercetări în procesul de consiliere individuală a studenților în problema adaptării lor la noile condiții universitare.

4. Rezultatele experimentale vor contribui la organizarea optimală a procesului de diagnosticare a situațiilor de neadaptare; prognozarea evoluției procesului de adaptare a studenților la diferite etape de studii; la eficientizarea și accelerarea procesului de adaptare psihosocială a studenților la instruirea universitară.

5. Programul psihologic de eficientizare a procesului de adaptare psihosocială a studenților poate fi aplicat în activitățile de educație curriculară și extracurriculară din cadrul instituțiilor de învățământ superior.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice. Tezele fundamentale ale cercetării și concluziile formulate sunt reflectate în articole științifice și comunicări susținute în cadrul conferințelor științifice naționale și internaționale anuale ale Institutului de Științe ale Educației, Universității de Stat din Moldova, Universității Pedagogice de Stat „I. Creangă”. O parte dintre aspectele teoretice și rezultatele cercetării au fost prezentate și discutate în cadrul următoarelor manifestări științifice naționale sau internaționale:

1. Conferința Științifică Internațională „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, Chișinău, IȘE, 2012.

2. Conferința Științifică Internațională „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, IȘE, 2013.

3. Conferința Științifică Internațională „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, V.II, Chișinău, IȘE, 2014.

4. Conferința Științifică Internațională Școala modernă – provocări și oportunități, Chișinău, IȘE, 2015.

De asemenea, concluziile investigațiilor teoretice și rezultatele cercetărilor aplicative au fost prezentate în cadrul a 5 lucrări științifice, publicate în reviste de specialitate.

Rezultatele tezei sunt folosite în procesul de consiliere a studenților primului an de studiu din instituțiile de învățământ superior.

Sumarul compartimentelor tezei. Teza constă din introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 211 de titluri, adnotare (în limba română, rusă și engleză) și anexe. Textul lucrării este ilustrat prin intermediul a 18 tabele și 21 figuri.

În **Introducere** se descrie actualitatea și importanța problemei de cercetare cu privire la formarea capacităților de adaptare psihosocială la studenții anului I de studiu, este formulat scopul, obiectivele cercetării, problema științifică, este descrisă importanța teoretică și valoarea aplicativă a lucrării, este prezentată modalitatea de aprobare a rezultatelor cercetării și sumarul compartimentelor.

Capitolul 1. Bazele teoretico-științifice ale procesului de adaptare psihosocială include fundamentele teoretice ale adaptării psihosociale, factorii determinanți și etapele acestui proces complex. Sunt analizate relațiile dintre adaptare psihosocială și socializare și reflectate diverse abordări cu privire la procesul de adaptare psihosocială. Astfel, analiza teoretică a

problemei adaptării psihosociale la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior ne-a permis să formulăm scopul și obiectivele cercetării, care au fost realizate în partea experimentală a lucrării. Cercetarea experimentală s-a axat pe evidențierea esenței relației dintre adaptarea psihosocială și particularitățile de personalitate a studentului anului I din instituțiile de învățământ superior.

În capitolul 2. Particularitățile de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior este prezentat obiectul, scopul, obiectivele și metodele de cercetare a adaptării psihosociale. Sunt analizate rezultatele studiului experimental al particularităților psihosociale ale adaptării la studenții anului I de studiu din instituțiile pedagogice. Este stabilită și argumentată relația dintre nivelul de adaptare psihosocială și caracteristicile de personalitate ale studentului. Programul experimental al cercetării a cuprins trei etape de investigație: constatare, formare și control. Etapa de constatare a avut ca scop determinarea nivelului de adaptare psihosocială și a profilului de personalitate la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior. Etapa de formare a avut drept scop optimizarea procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I de studiu din mediul universitar, prin antrenarea și dezvoltarea capacităților adaptative la studenți. Etapa de control reprezintă aspecte ale activității de evaluare și autoevaluare, care vin să valideze eficiența programului de formare a capacităților adaptative la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior.

În capitolul 3 Condiții psihosociale de antrenare și formare a capacităților de adaptare la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior este elucidată baza metodologică de formare a capacităților adaptative la studenții anului I de studiu, programul psihosocial complex de optimizare a capacităților adaptative psihosociale la studenți. Capitolul dat include rezultatele analizei comparative a datelor cu referire la nivelul de dezvoltare a capacităților de adaptare psihosocială la studenții anului I de studiu din grupul de control și experimental. Datele înregistrate și constatările efectuate ne-au dat posibilitatea confirmării ipotezei: dezvoltarea capacităților adaptative asigură eficientizarea procesului de adaptare psihosocială la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior.

Concluziile generale și recomandările sintetizează rezultatele finale ale cercetării, propune sugestii care ar contribui la realizarea eficientă a asistenței psihosociale a studenților anului I de studiu din mediul universitar.

1. BAZELE TEORETICO-ȘTIINȚIFICE ALE PROCESULUI DE ADAPTARE PSIHOSOCIALĂ

1.1. Delimitări conceptuale ale problemei adaptării psihosociale

Omul este, prin natura lui, o ființă socială. Viața sa este puternic socializată, culturalizată, impregnată de simboluri, valori, coduri, norme, moduri de „se cade...”, moduri de „nu se cade...”, patternuri atitudinale și comportamentale. Existența omului nu poate fi gândită și realizată în afara grupurilor sau interacțiunilor sociale. În acest context, devine importantă și actuală studierea adaptării psihosociale a personalității.

În literatura de domeniu se atestă diverse definiții și abordări ale adaptării psihosociale. Autorul A. Adler [1] menționează că dezvoltarea personalității este condiționată de factorii socioculturali, accentuând importanța influențelor educative (familie, societate) în formarea Eului, fără a pierde însă din vedere substratul biologic. Influențele sociale se concretizează în plan psiho-comportamental, în două aspecte:

- *adaptarea* - modificarea variabilelor personale în funcție de mediu;
- *modelarea* - modificarea variabilelor de mediu în funcție de configurația personală.

Potrivit lui A. Adler, persoana trebuie să țină cont de trei aspecte importante în viață: societate, muncă și iubire. Acestea țin de dezvoltarea fiecăruia ca model unic pe care Adler l-a numit *stil de viață*. Fiecare persoană își stabilește un *scop complet* al stilului de viață, acesta fiind conceput ca *mijloc de adaptare* la viață și, totodată, ca *strategie de adaptare* [5].

În acest sens autorul A.B. Петровский susține că adaptarea personalității constituie procesul și rezultatul acomodării active a individului la condițiile mediului social [70]. Concepții asemănătoare regăsim și la autorii Б.Г. Иоганзен, Е.Д. Логачев [156].

În caracterizarea procesului de adaptare, cercetătorul Ф.З. Меерсон menționează că aceasta reprezintă procesul de acomodare a organismului la mediul extern sau la modificările care se produc în interiorul organismului. După părerea autorului, paralel cu adaptarea genotipică, care a fost explorată în procesul dezvoltării evolutive și transmisă prin ereditate, există și adaptarea fenotipică, ce se formează pe parcursul vieții individuale [171]. Potrivit studiilor autorului A.A. Налчаджян și colaboratorii săi, se evidențiază adaptare ontogenetică, ce caracterizează modificările individuale ale organismului ca răspuns la influențele mediului și adaptare filogenetică, ca rezultat al modificărilor istorice ale organismului [181].

Examinarea concepției lui G. Allport privind personalitatea pornește de la definiția pe care o dă acesteia: „personalitatea este organizarea dinamică a sistemului psihofizic care determină adaptarea unică a individului la mediu” [2, p.48].

Astfel, referindu-se la concepția lui G. Allport, autorul B.Г. Асеев consideră că ea poate fi utilizată pentru determinarea căilor de cercetare socială, deoarece în procesul dezvoltării individuale, la om se formează mecanisme de adaptare, care se bazează în primul rând pe modificarea relațiilor sociale stabile între oameni [140].

Evidențiem ca semnificativă abordarea sistemică a personalității după M. Golu (1993), care oferă posibilitatea reală de centrare pe studiul interacțiunilor și relațiilor, iar „personalitatea umană nici nu poate fi concepută și analizată cât de cât științific decât prin prisma relaționării și interacțiunii sale permanente cu lumea...personalitatea există, se formează și se manifestă în și prin relaționare.” M. Golu specifică faptul că ca entitate reală, personalitatea conține toate attributele sistemului, ea fiind un „sistem dinamic, deschis, hipercomplex și probabilist” [51].

Abordarea conceptului de adaptare a devenit obiectul de studiu al marilor psihologi din țară, dar și de peste hotare, precum Д.А. Андреева [138], В.Г. Асеев [140], Ф.Б. Березин [141], N. Вучун [9], С.А. Васильева [151], Л.С. Выготский [148], В.В. Лавреп [165], Ф.З. Меерсон [171], И.А. Миласлалова [176], I. Расу [111], J.Расу [46], Т.И. Рогинская [194], S. Rusnac [118], Т.В. Середа [198], К.М. Смирнов [199] etc. Conform opiniilor acestora, adaptarea omului la activitate include în sine atât componenta biologică, cât și cea socială. Astfel В.В. Лавреп consideră că adaptarea studenților la activitatea de învățare în instituția de învățământ superior este un „proces vital intensiv și dinamic, multilateral și complex, pe parcursul căruia individul își formează în baza reacțiilor de acomodare, deprinderi corespunzătoare, stabile de satisfacere a cerințelor, care-i sunt înaintate pe parcursul desfășurării procesului instructiv-educativ în instituția de învățământ superior” [165], iar autorul С.П. Деревянко consideră că „pentru adaptarea psihologică și socială a studenților este necesară inteligența emoțională” [151].

Abordarea sistemică deschide largi perspective explicative privind procesul de adaptare. Dacă se consideră viața psihică drept expresia celei mai complexe adaptări, mecanismele care stau la baza funcționării și evoluției filo - și ontogenetice a sistemului psihic uman - autoorganizarea și autoprogramarea, autoreglarea, coordonarea, selectivitatea, modalitățile antialeatorii - vor constitui toate, implicit, și cele mai profunde și complexe mecanisme ale adaptării.

După cum menționează autorul C. G. Jung în lucrările sale, *un individ poate fi integrat, dar nu adaptat*, pentru că adaptarea presupune mai mult decât o înscriere perfectă în situația momentului și în anturajul imediat. Astfel, adaptarea presupune respectarea unor legi mai generale decât condițiile date într-un anumit moment sau situație [68].

În studiile de specialitate Ф.Б. Березин numește adaptarea drept un mijloc de studiere a personalității în integritate, pe când В.В. Богословский definește adaptarea ca proces de ajustare a unui organism la mediu, reprezentând un proces specific de acomodare a sensibilității analizatorilor sub influența stimulilor externi [141].

Dezvoltând conceptul procesului de adaptare determinăm, că acesta poate fi evaluat la diferite niveluri, adică la nivelul relațiilor interpersonale, a comportamentului, a funcțiilor psihice fundamentale, a reglării psihofiziologice, a mecanismelor fiziologice ce asigură activitatea, a rezervelor funcționale a organismului, sănătății. În opinia lui Ф.Б. Березин, succesul adaptării psihosociale ține de adaptare la primele niveluri – de cea psihică [141].

O notă fundamentală îi atribuie procesului de adaptare psihosocială autoarea И.Н. Никитина, care-l definește ca un proces de integrare a personalității în sistemul relațiilor sociale deja stabilit [183]. O astfel de definiție, după părerea multor autori, nu ia în considerație particularitățile specifice ale influențelor sociale, în cadrul cărora ambele părți – mediul social și omul – sunt reciproc active. Astfel, după J. Piaget, adaptarea socială reprezintă unitatea proceselor de acomodare (însușirea regulilor mediului „asemenea lui”) și de asimilare (modificarea mediului „asemenea lui”), adică este un proces bilateral și rezultatul activității subiectului și mediului social [70]. În lucrarea psihologului И.А. Милаславова la fel se evidențiază caracterul obiectiv-subiectiv al adaptării (acomodare și conformare) și se menționează faptul că datorită adaptării sociale, omul însușește standardele necesare pentru activitățile vitale, stereotipurile cu ajutorul cărora se acomodează activ la fenomenele repetate ale vieții [176]. Т.Н. Вершинина menționează că dacă mediul social este activ față de subiect, atunci în adaptare acomodarea devine dominantă, iar dacă în relația om-mediu domină subiectul, atunci adaptarea poartă un caracter de activitate intensă [145]. Н.Ф. Агаджанян definește adaptarea socială ca un “proces de asimilare de către personalitate a relațiilor sociale existente în societatea în care trăiește și activează” [138].

În psihanaliză, adaptarea este considerată un mecanism de apărare al eului. Atât adaptarea, cât și apărarea constituie mecanisme de homeostazie, de păstrare a echilibrului personalității, și ele duc la consolidarea și constanța eului. Reușita adaptării personalității conduce la o progresiune a acesteia, pe când eșecul adaptării determină o restrângere a cadrului ei funcțional, o stare de regresie [4].

În literatura sociologică adaptarea este definită ca un proces de acomodare a grupurilor mari și mici. Astfel, în monografia lui Л.Л. Шпак, adaptarea socială se definește ca „... formarea deprinderilor personalității și a comunității (clase, grupe și pături sociale, entități, familii, colective de muncă, a grupurilor și mișcărilor neformale) de acomodare la condițiile

schimbătoare, formele și metodele vieții publice la modificările mediului extern în corespundere cu necesitățile individuale și sociale” [204].

Abordând conceptul adaptării psihosociale, evidențiem că acesta este contextual foarte aproape de conceptul de „socializare”, care se descrie ca „intrarea individului în mediul social” [165], „însușirea influențelor sociale de către el”, „alăturarea lui la sistemul legăturilor sociale” [205].

Reflecțiile de mai sus, privind adaptarea psihosocială, ne permit să concluzionăm că autorii de specialitate explică acest termen în diferite moduri. Aici putem fi de acord cu B.Г. Ацев, care consideră că la etapa actuală nu există o definiție concretă a adaptării psihosociale, care ar ține cont de caracterul complex și contradictoriu al acestui proces [140]. În legătură cu acest fapt problema definirii conceptului de „adaptare psihosocială” continuă să rămână actuală și necesită o soluționare științifică mai amplă.

În contextul dezvoltării conceptului de adaptare psihosocială menționăm, că activitatea productivă și cea de învățare sunt niște modalități ale adaptării sociale (Г.И. Мельникова) [173; 176].

O altă dimensiune semnificativă în abordarea fenomenului de adaptare psihosocială este echilibrul. După B.Г. Леонтьев, echilibrul este în sine procesul dinamic al adaptării. Acesta nu poate avea loc doar în cadrul unui sistem izolat, ci numai din contul resurselor proprii, fiind nevoie de un sistem integru, pentru a transmite resurse de la un subsistem la alt subsistem și de la acesta la al treilea etc... De aceea, echilibrarea într-un subsistem al organismului duce la încălcarea echilibrului în altul, iar echilibrul în cel de-al doilea condiționează schimbări de echilibru în al treilea sistem, și așa în continuu [167].

Personalitatea ca ființă biosocială reprezintă un sistem complex, deschis, neechilibrat, evolutiv, și include totalitatea subsistemelor/subcomponentelor și conexiunea lor stabilă, care se perfecționează în procesul educației. Aceste caracteristici determină în mare parte procesul de adaptare psihosocială. În această ordine de idei, А.Н. Жмыриков propune de a lua în considerație următoarele criterii de adaptare:

- nivelul de integrare a personalității cu micro- și macromediul;
- nivelul de realizare a potențialului intrapersoanal;
- starea emoțională (bunăstarea) [153].

Susținem ideea autorului C. Enăchescu care menționează, că „Orice tulburare a stării de echilibru psihic duce la dezadaptarea persoanei, urmată de dezorganizarea comportamentului acesteia. Două elemente tulbură echilibrul psihic și implicit, starea de sănătate mintală: frustrarea și conflictul” [43]. Raporturile persoanei cu ceilalți sau cu lumea sunt esențiale, iar de natura și

modalitatea lor de realizare depind într-o măsură considerabilă echilibrul sufletească intern al individului, precum și acordul extern al acestuia cu lumea. În ambele situații este vorba de adaptare.

În acest context, S. Moscovici determină că în cadrul fenomenului de adaptare psihosocială au loc complexe procese de compatibilizare, complementarizare, intercunoaștere, interacțiune, astfel încât se instituie cadre de colaborare, interese, proiecte și valori, reguli și obiceiuri comune [82].

Conform literaturii de specialitate, procesul de adaptare psihosocială este rezultatul raportului individului cu mediul social [134]. Acesta se prezintă sub două aspecte:

1. raporturile de concurență și competiție, care presupun o confruntare a individului cu ceilalți, dorința de a-și găsi un loc printre ceilalți, de a fi precum ceilalți, de a-i depăși pe ceilalți; aceasta reprezintă o acțiune de tip deschis, ce promovează progresul și schimbarea prin depășirea situațiilor existente; se urmărește instituirea unor raporturi interpersonale noi și avantajoase; astfel de raporturi caracterizează spiritul liberal.

2. raporturile de cooperare și sprijin mutual, care presupun o apropiere prin asociere și conlucrare, o atitudine de susținere reciprocă; aceasta reprezintă o acțiune strict circumscrisă la un obiect, de tip închis, care vizează păstrarea unei situații sau stări de fapt existente și considerate ca necesară și pozitivă din punct de vedere valoric; astfel de raporturi vizează spiritul conservator [171].

În acest context constatăm, că cele două tipuri de raporturi interumane nu sunt contradictorii, ci complementare și ele exprimă cele două direcții principale de acțiune psihologică, urmărind adaptarea individului la mediul social și acordul acestuia cu celelalte persoane.

O condiție specifică pentru realizarea procesului de adaptare continuu este menținerea homeostazei. În opinia lui Ф.Б. Березин, dereglarea balansului homeostazic în sistemul organism-mediul poate apărea în următoarele cazuri:

- în caz de schimbare rapidă a condițiilor mediului, în urma cărora mecanismele adaptive existente se pot dovedi ineficiente;
- în caz de modificări ale trebuințelor și a scopurilor individului (chiar și în cazul mediului relativ stabil);
- în caz de scădere evidentă a resurselor fizice și psihice ale personalității [141].

Potrivit opiniei autorului В.И. Медведев, „adaptarea este o reacție sistemică bine orientată a organismului, ce asigură posibilitatea tuturor felurilor de activitate socială în cazul influenței factorilor, iar intensitatea și extensivitatea acestora poate duce la dereglarea balanței

homeostazice” [170]. Autorul constată, că această reacție poate avea putere și intensitate diferită. În acest sens, В.И. Медведев identifică în cadrul procesului de adaptare psihosocială câteva faze esențiale.

➤ Astfel, prima fază cu care începe procesul de adaptare ține de distrugerea programului vechi de menținere a homeostazei, generând astfel, o stare dificilă caracterizată prin faptul că programul vechi nu mai funcționează, iar cel nou nu este încă creat sau este la etapa de formare. La această etapă se conectează mecanismele temporare a așa numitei adaptări preventive. Adaptarea comportamentală este o componentă a adaptării preventive. Reacțiile specifice comportamentale la această etapă îndeplinesc funcția fundamentală de protecție, ce asigură minimalizarea acțiunii factorilor adaptivi și hipertensiunea reglajului [170].

➤ Următoarea fază a procesului de adaptare se caracterizează prin formarea unui nou program de dezvoltare a mecanismelor reglatorii și începe să se constituie o nouă structură a reglajului homeostatic [169]. Acest program de menținere a homeostazei se perfecționează continuu.

➤ Ultima fază a procesului de adaptare - faza adaptării stabile, începe când se finisează căutarea programului optim și se caracterizează prin stabilirea indicilor adaptării și a parametrilor eficacității, consolidată la un nivel nou, mai optimal.

În dependență de gradul de expunere a reacțiilor organismului, В.П. Казначеев diferențiază câteva feluri de stări adaptive:

1. starea adaptării „fiziologice”- ce se manifestă prin existența obișnuită a organismului în condițiile de schimbare ale mediului, în cazul funcționării regimului optimal a tuturor sistemelor;
2. starea adaptării „tensionate” – ce se caracterizează prin apariția necesității restructurării, transformării parametrilor activității existente, ce necesită permanent o anumită încordare în procesul de lucru a sistemelor funcționale corespunzătoare;
3. starea adaptării „patologice”, care apare în cazul majorării posibilităților rezervate a organismului, adică interacțiunea acestuia cu mediul se apreciază prin activitatea sistemelor funcționale, ce diferă radical de cele optimale (de exemplu boala). În stadiul adaptării patologice poate avea loc surmenajul total al mecanismelor adaptive [158].

Cercetările savanților А.И. Воложин și Ю.К. Субботин au determinat trei niveluri a reacțiilor adaptive:

1. de sensibilizare, caracterizat prin activitate funcțională sporită față de factorul ce influențează adaptarea;
2. optimal, nivel ce corespunde normelor de adaptare;

3. depresiv, caracterizat prin micșorarea activității funcționale la unul din nivelurile procesului de adaptare [146].

Sintetizând rezultatele abordate deducem, că eficacitatea adaptării este determinată de nivelul de dezvoltare individual al adaptabilității, care reprezintă capacitatea fundamentală a organismelor vii de a suferi modificări generale sau parțiale pentru a-și mari șansele de supraviețuire în condițiile schimbătoare ale mediului și este legată de posibilitățile acestora de a răspunde situațiilor care le perturbă homeostazia prin reacții cu efecte de reechilibrare. Important de menționat că complexitatea acestor reacții depinde de complexitatea organismului care se adaptează, fiind necesară o distincție între reacțiile simple, care au la bază mecanisme reflexe și reprezintă răspunsuri la influențe actuale, și reacțiile complexe, specific umane, care au la bază învățarea și constituie răspunsuri stocate în programul individual al subiectului [105].

Importante rămân a fi cercetările autorului H.M. Пе́йсахов [187], care studiind comportamentul studenților în diferite momente ale sesiunilor de examene determină că reacțiile de adaptare a acestora se desfășoară conform unei anumite dinamici. Inițial se observă reacții paradoxale de minimalizare a eșecului, constând din evitarea persoanelor care ar putea să amplifice o anxietate preexistentă, pentru ca pe măsură ce se apropie examenul să apară fluctuații ale raportului anxietate-încredere. Relatăm, că în acest moment, dacă evaluarea subiectivă a resurselor proprii raportată la nivelul solicitării se soldează cu o subapreciere, suprapunându-se și influența comparației sociale, se instalează teama însoțită de tulburări de conduită, care poate ajunge până la abandonarea nejustificată a acțiunii de atingere a scopului. Prin aceasta, specificul ocupațional al studentului dominat de o solicitare intelectuală intensă, poate determina în anumite împrejurări o scădere a motivației ca expresie a nevoii de apărare, de detașare progresivă de obiectul care nu poate fi cuprins și asimilat în întregime. Astfel se formează un cerc vicios: oboseala scade motivația (reflex de apărare), iar scăderea motivației provoacă oboseala, care prefătează stările de neadaptare [186].

Autorul B.Г. Асеев [140] a formulat în baza criteriilor ce determină succesul adaptării în producție, indicii eficacității adaptării studenților la procesul de învățare în universitate:

1. grupul criteriilor obiectivi: rezultatul activității de învățare (reușita la sesiune și cea curentă), stabilitatea stării funcționale a organismului studenților în procesul învățării (lipsa schimbărilor bruște a funcțiilor psihofiziologice), lipsa simptomelor evidente a oboselii în realizarea activității de învățare;

2. grupul criteriilor subiectivi: satisfacția de la procesul învățării, stări afective pozitive generate de grup și de relațiile stabilite în el (atmosfera psihologică); manifestarea activismului în activitatea de învățare și în afara orelor de curs.

În acest context menționăm, că o diferențiere clară a indicilor productivității și a celor a valorii adaptării la condițiile mediului în instituția de învățământ superior prezintă anumite dificultăți, deoarece în lucrările autorilor de specialitate aceste componente ale procesului de adaptare sunt confundate. Astfel, indicii adaptării psihice la nivelul psihosocial pot fi analizați atât ca rezultat, cât și ca efect a procesului de adaptare, ca factor al reușitei acestui proces, și în unele condiții – ca mijloc de atingere a unei reușite mai înalte decât colegii. Autorul Ф.Б. Березин consideră că eficacitatea adaptării la unul din nivelurile sistemului funcțional poate fi asigurată prin încălcarea funcționalității ei la alt nivel [141].

Generalizând studiile din literatura de specialitate determinăm câteva perioade ale dezvoltării conceptului de adaptare:

1. Anii 20-30 ai sec. XX – aspectele adaptării sunt analizate în raport cu conținutul alegerii profesionale, eficacitatea distribuirii cadrelor, dezvoltarea deprinderilor de a munci;
2. Anii 50-60 – problema adaptării se cercetează în domeniul sociologiei muncii și a resurselor de muncă;
3. Anii 60-70 – procesul adaptării în societate se apreciază ca problemă independentă;
4. 70-90 – se analizează relația adaptării și succesului în diverse domenii de activitate;
5. 90 – prezent – elaborarea mecanismelor de adaptare la contexte sociale în tranziție.

În perioada anilor 70 ai sec. XX problema adaptării se completează cu un conținut social, cu toate că păstrează unele caracteristici biologice și provoacă un șir de cercetări, mai mult cu un caracter teoretic, orientate spre descrierea și evidențierea hotarelor fenomenului adaptării.

Din cele relatate observăm că problema adaptării psihosociale atât sub aspect psihologic, cât și sub aspect social este tratată diferit. Menționăm, că adaptarea umana este analizată din perspectiva câtorva concepții fundamentale, fiecare din ele exprimând un anumit punct de vedere în modul de explicare a fenomenului.

Perspectiva biologică face, o distincție între adaptarea ca proces filogenetic, constând în dobândirea și selectarea acelor însușiri ereditare (morfologice, fiziologice, de comportament) care cresc șansele de supraviețuire a speciei, și adaptarea ce are loc la nivelul organismului individual de-a lungul propriei existente și care se exprimă în reacții tot mai adecvate la solicitări din ce în ce mai complexe. Modelul explicativ este unul foarte simplificat și face abstracție de trebuințele intelectuale și spirituale proprii subiectului uman, limitând psihismul la o reverberație a funcționării sistemului nervos central, determinat la rândul său de cel vegetativ. În pofida limitelor, concepțiile biologice au contribuții majore în explicarea resorturilor ereditare

ale adaptării, în evidențierea condiționării biologice a temperamentului, ca și în înțelegerea inconștientului cu toate resursele adaptative de care acesta dispune [41].

Potrivit **perspectivei psihologice**, *adaptarea este capacitatea fundamentală a individului uman de a-și dirija conduita conform solicitărilor mediului extern și intern, pe baza prelucrării de informații într-o manieră adecvată.* Astfel, informația mărește posibilitatea de previziune, sugerează mijloace și strategii de succes, permițând modelarea anticipativă a comportamentului. În consecință, teoriile psihologice asupra adaptării consideră că definitorie pentru subiectul uman este adaptarea mentală sau cognitivă, prin care reflectând informațional realitatea, gândirea însăși se organizează, iar pe măsură ce se organizează intervine tot mai activ în lumea externă [53].

Conform **perspectivei sociale** *adaptarea este un proces progresiv de armonizare a individului cu mediul social prin realizarea acordului între conduita personală și modelele caracteristice ambianței*, fapt ce exprimă capacitatea sa de a trăi într-un astfel de mediu. Adaptarea umană este prin excelență una condiționată sociocultural, definind individul ca produs și totodată ca exponent al vieții sociale. În acest context, ea este rezultatul acumulării și esențializării în timp a interacțiunii interpersonale și constă în transformări și ajustări reciproce ale trasatorilor de personalitate și ale conduitelor indivizilor participanți la interacțiune [54].

Cercetările psihologului american R.S. Lazarus (1969) condiționează „supraviețuirea psihică” de capacitatea subiectului uman de a răspunde presiunilor sociale sau interpersonale, rezultat al interdependenței cu ceilalți și al trebuințelor sale interne, acestea din urmă modelate social la rândul lor. Astfel, autorul indică faptul că motivele care stau la baza acțiunilor și conduitei umane reproduc subiectiv cauzalitatea obiectivă și includ întotdeauna o valoare de natură socială, care prezintă semnificație și indică o apreciere, iar valorile atașate motivelor aparțin unui sistem simbolic comun, dar devin funcționale prin utilizarea lor de către individ drept criterii de reglare a conduitei. Procesul motivațional, de alegere între motive concurente și de activare selectivă a unor comportamente în funcție de ele, se identifică astfel cu cel al valorizării. Scopurilor formulate de individ le sunt atașate valențe atribuite nemijlocit de către el, dar definite social și, adesea, sugerate de grupul de referință, în elaborarea actelor de conduită grupul intervine ca factor de supradeterminare socială, care mediază opțiunea valorică a persoanei, aceasta având tendința de a adera la acele valori apte să-i mențină statusul în cadrul grupului. Potrivit concepției autorului, grupul oferă termeni de comparație, este sursa de norme, atitudini și valori, standardele sale funcționând ca un sistem fundamental de referință [105]. Ca urmare, din perspectiva socială esența adaptării va consta în punerea de acord a atitudinilor, valorilor și intereselor personale cu normele și interesele grupului. Concilierea celor două

categorii de interese constituie un indicator al adaptării, care se exprima în prioritatea acordată motivelor ca semnificație socială. Acestea, interiorizate și devenite funcționale pentru subiectul uman, definesc nivelul valoric al personalității sale. În legătură cu poziția individului în diversele grupuri de apartenență, semnificativ pentru nivelul adaptării sale este un status social congruent, rezultat al unor statusuri parțiale echilibrate și concordante. Statusul social congruent va conduce la asumarea neconflictuală a seturilor de roluri aferente, iar lipsa de concordanță între rolurile îndeplinite generează conflicte inter-rol, după cum discrepanța dintre prescripțiile rolului și personalitatea individului care nu le poate satisface determina conflicte intra-rol. Tocmai de aceea, exercitarea neconflictuală a rolurilor prin punerea corectă în funcțiune a drepturilor și datoriilor asociate statusului social devine o măsură a adaptării individului [72].

Abordând **perspectiva clinică** autorii de specialitate menționează, că adaptarea este sinonimă cu starea de sănătate și, în mod particular, că adaptarea psihică este echivalentă cu starea de sănătate mentală. Existența umană presupune numeroase oscilații care impun adaptări secvențiale menite să compenseze dezechilibre de intensitate moderată. Acestea au valoare stimulativă pentru dezvoltarea individului și constituie fenomene intrinseci vieții în evoluția sa. Există însă destule situații în care adaptarea necesită eforturi de mare intensitate sau durată, situații în care solicitările motivaționale și afective sunt prea mari. V. Pavelcu subliniază aspectul de trăire emoțională asociat în mod necesar tuturor conflictelor în calitatea lor de efect al unei tensiuni afective [53]. Teoriile psihanalitice consideră conflictul intern ca fiind constitutiv ființei umane, o expresie a contradicției dintre pulsunile Sinelui și apărările Eului în concordanță cu restricțiile impuse de Supra-eu, o permanentă luptă între forțele reprimite și cele represive [41].

În lucrările sale Karen Horney (1998) apreciază că rezolvarea conflictelor interioare implică în mod necesar recunoașterea contradicției și luarea unor decizii bazate pe deplină înțelegere a semnificației proprii opțiuni. Există dificultăți inerente în recunoașterea și rezolvarea unui conflict, care pot fi depășite în cadrul unui proces complex, derulat în interioritatea individului ca succesiune a patru etape: 1. conștientizarea dorințelor și sentimentelor; 2. evaluarea lor în funcție de un sistem propriu de valori presupus ca fiind deja dezvoltat; 3. luarea deciziei în favoarea unei tendințe și renunțarea clară și conștientă la cealaltă; 4. asumarea răspunderii pentru decizia luată, în sensul acceptării consecințelor care decurg din ea.

Autoarea concluzionează că individul bine adaptat, echilibrat emoțional, care se raportează la mediu printr-un sistem atitudinal-valoric superior elaborat și stabil, se confruntă cu conflicte pe care le trăiește într-o manieră conștientă [88].

Procesul de adaptare este bazat pe un raport direct om-mediul, fiind influențat permanent de schimbări. Întrucât, mediul și omul se află într-un echilibru dinamic, și nu static, corelația lor se schimbă permanent, și de asemenea, permanent se realizează și procesul de adaptare [134;191].

Studiind relația abordată mai sus menționăm că adaptarea psihosocială reprezintă potrivirea unei persoane cu mediul, acordul între conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței, echilibrul între asimilare și acomodare socială. Astfel, adaptarea socială se produce în raport cu mediul nou, schimbat, iar indicatorul reușitei este faptul că subiectul se simte ca „acasă”, iar pentru ceilalți nu mai este un străin.

În această structură de idei, conceptul de socializare este mai vast ca cel de „adaptare”, și, cu toate că ele sunt aproape prin caracterul extern de interacțiune a personalității cu mediul social, între ele există deosebiri de conținut.

Conform opiniei lui И.С. Кohn, socializarea reprezintă procesul însușirii de către individ a experienței sociale, a unui anumit sistem de cunoștințe, norme, valori ce-i permit să funcționeze în calitate de membru al societății [162; 164]. Н.Г. Колызаева consideră că adaptarea este una din etapele socializării personalității [161].

În acest context, Д.А. Андреева definește adaptarea și socializarea ca un proces unic de interacțiune a mediului și personalității, unde adaptarea exprimă acomodarea omului la activitățile obiectuale, devenind condiție a socializării, percepută ca proces de formare a personalității [70]. În lucrarea autorilor О.И. Зотова și И.К. Кряжева, dimpotrivă, se menționează că socializarea personalității, care are loc în general pe baza influenței mediului social, devine condiție necesară a adaptării individului în societate și într-o colectivitate anumită [154]. După Д.Н. Исаев, „adaptarea socială poate fi considerată un moment separat, o formă specifică a socializării în condiții concrete ...” [157]. În raport cu noțiunea de socializare, adaptarea socială este abordată din diferite aspecte.

Din aceste rațiuni, procesul de socializare desemnează natura socială a dezvoltării umane, cu particularitățile determinate de experiențele fiecărui individ. Prin socializare se nasc similitudini, ca și diferențieri între membrii unei comunități sau unui grup; individul își modifică continuu conduita, pentru a răspunde așteptărilor celorlalți, pentru a se articula unor convenții sociale [87].

Acest proces de achiziții și adaptare permanentă, de integrare progresivă și de interiorizare a normelor și valorilor morale și culturale poartă numele de socializare. Specificul său este faptul că, prin învățare socială, indivizii experimentează modele acționale și structuri cognitive: stiluri de exprimare, scopuri, credințe, teorii, valori, atitudini ce-i permit să

funcționeze din ce în ce mai articulat la relațiile interpersonale și sociale, în relațiile intragrup și intergrup, în statusuri publice (J.-L. Beauvois, N. Dubois, 1999).

Prin urmare, socializarea este procesul prin care indivizii învață să devină membrii ai societății prin interiorizarea normelor, valorilor și modelelor de comportament așteptate de aceasta în îndeplinirea unor roluri sociale specifice unui grup sau unei comunități [21].

Conform autorilor de specialitate, socializarea este o experiență de-a lungul întregii vieți și presupune, în primul rând, învățarea, prin interacțiune cu alții, a unor modele de conduită socială, a unor cunoștințe comune sau a unor norme, reguli, cutume, rituri vehiculate într-o societate. Efectul nu ar trebui să fie standardizarea comportamentelor, deși acest lucru este posibil, ci diferențierea în funcție de diversele forme de influență primite și de capacitățile și particularitățile individului de a prelucra informațiile [26].

Fiind o latură specifică a vieții umane, procesul de socializare poate fi abordat din mai multe perspective:

- din perspectivă pedagogică (ca învățarea în vederea unei inserții sociale favorabile),
- etnologică (ca încorporarea a unor modele de gândire și acțiune, ca transmiterea de cunoștințe),
- antropologică și socială (oferirea de modele culturale, abilități, atitudini și motivații),
- psihologică (dezvoltarea personalității prin interacțiunea cu mediul social) [5; 6; 24].

În psihologia socială conceptul are o conotație complexă, depășindu-se ideea presiunii unidirecționale a mediului social asupra copilului și/sau adolescentului. Modelului tradițional, bazat pe ipoteza controlului extern și al schimbării determinate din exterior, i se substituie modelul reciprocității (Schaffer, 1984), al interacțiunii individului cu mediul său [38].

Important este de a menționa, că socializarea este un mod de existență umană și se exprimă prin trei nevoi fundamentale:

- a) nevoia de includere (comunicare, contact);
- b) nevoia de control, care dă individului siguranța că a interiorizat normele sociale dezirabile ce-i vor permite să ajungă la autonomie;
- c) nevoia de afecțiune, de atașament. Socializarea implică deci reciprocitate, contract, inserare într-un grup. Individul nu doar suportă, ci și răspunde, explorează, își construiește propria conduită.

După Dicționarul de psihologie Roland Doron, socializarea este un proces progresiv și cumulativ prin care copilul, în timpul dezvoltării sale, asimilează comportamentele, valorile, normele, codurile, rolurile, riturile, obiceiurile, convențiile și modurile de gândire proprii

mediului înconjurător sociocultural. Mecanismul de învățare socială reprezintă un dublu principiu de integrare personală și de aculturație [37].

Potrivit opiniei autorului A.B. Милёхин, socializarea reprezintă procesul ce include în sine:

- **adaptarea** personalității la mediul înconjurător,
- **interiorizarea** valorilor și normelor, asimilarea elementelor culturii,
- **implementarea** propriilor valori în procesul de activitate în mediul social [179].

Analizând procesul de socializare în complex, determinăm, că el interacționează cu procesul de individualizare, de conștientizare a propriei dezvoltări, a posibilităților, capacităților și evoluțiilor ulterioare.

Esențial de menționat, că socializarea este procesul psio-social de transmitere-asimilare a atitudinilor, valorilor, normelor, concepțiilor, modelelor de comportament specifice unui grup în vederea formării, adaptării și integrării sociale. Autorul H.A. Бернштейн consideră, ca „efectul socializării este să-i facă pe oameni siguri și previzibili”, întrucât în cursul acestui îndelungat proces „individul devine conștient, prin intermediul diferitelor coduri pe care este chemat să le îndeplinească, de diferitele principii care acționează în societate” [141] .

În opinia lui, socializarea este procesul prin care individul dobândește o anumită identitate culturală și în raport cu care reacționează, nu rămâne inert, pasiv [141; 173].

Evidențiind funcțiile principale ale socializării (de „normalizare” a vieții sociale, de asigurare a continuității și coeziunii grupurilor sociale, de asigurare a stabilității și funcționalității structurilor sociale), autorul J.L. Child definește socializarea ca procesul prin care individul este orientat în a-și dezvolta comportamentul său actual în concordanță cu standardele grupului din care face parte [86].

În acest context, conformitatea sau obediența la normele sociale se datorează contribuției a cel puțin trei factori:

- a) procesul de interiorizare a normelor;
- b) faptul ca, adeseori, individul nu este „conștient” de posibilitatea alegerii unor moduri alternative de comportament;
- c) conștiința faptului că încălcarea normelor atrage după sine sancțiuni punitive, în timp ce conformitatea constituie un comportament socialmente normal.

Concomitent cu procesul socializării are loc și cel al personalizării. În procesul de asimilare a valorilor, normelor, regulilor, atitudinilor, acceptate social, individul își exersează și dezvoltă totodată gândirea, imaginația, capacitatea creatoare (L. Broom, Ph. Selznick, Malrieu etc.).

Adepții acestui punct de vedere definesc socializarea ca un proces de „maturizare”, de dezvoltare progresivă care „permite identificarea individului cu ceilalți membrii ai societății din care face parte, discernământul față de mesajele primite și capacitatea de personalizare, adică afirmarea individului ca persoana unică” [49].

Numeroase teorii susțin ca socializarea desemnează procesul prin care societatea formează subiecți capabili să-și asigure integrarea, dar și subiecții susceptibili să producă acțiuni autonome.

Astfel, în perspectiva cognitivă, J. Piaget insistă asupra caracterului progresiv al socializării gândirii, sub efectul cooperării și discuțiilor între copii [79]. Pentru Л.С. Выготский procesul de socializare primează și orientează dezvoltarea gândirii [148].

Conform opiniei S. Rusnac, socializarea nu este doar o *ofertă*, ci și o *constrângere*, deoarece datorită acesteia personalitatea își ajustează comportamentele la cerințele comunității, iar societatea realizează o *uniformizare*, un *control* al membrilor ei, ce se realizează prin instruirea unor criterii valorice – normative [118].

Abordând problema adaptării sociale dintr-o perspectivă culturologică, R. Linton, A. Kardiner și E. Sapir au substituit noțiunea de „relații sociale” cu cea de „raporturi culturale” precum și cea de „socializare” cu cea de „enculturație”. Ca proces de enculturație (de învățare), socializarea este un proces de interiorizare a valorilor și normelor unei culturi date ce facilitează conformitatea și consensul (pentru că permite adecvarea comportamentelor la valorile și normele sociale) [24].

Autorii de specialitate au stabilit, că socializarea are conținuturi diferite, în funcție de specificul grupurilor din care fac parte indivizii, având următoarele scopuri:

1. se impune un comportament disciplinat bazat pe respectarea unor norme de igienă personală, morale și juridice.
2. stabilește aspirații și cerințe pentru fiecare membru al grupului potrivit statutului pe care-l are, în funcție de sex, vârstă, afiliere la grup sau a originii familiale.
3. socializarea asigură fiecărui individ identitate în funcție de personalitatea fiecăruia pe baza aspirațiilor pe care le aprobă sau dezaproabă.
4. asigură individului pregătirea profesională necesară pentru a obține pe baza ei cele necesare traiului și existenței spirituale a acestuia.
5. socializarea determină învățarea unor roluri sociale și atitudini [87].

Având o structură bine definită, socializarea este determinată de anumite finalități:

1. psihică – dezvoltarea la copil a trăsăturilor psihice constante prin care el își capătă o identitate în raport de ceilalți semenii;

2. socială – formarea deprinderilor de exercitare corectă a statuturilor și rolurilor sociale necesare în integrarea socială;

3. culturală – asimilarea simbolurilor, limbajului și valorilor mediului de viață, într-un cuvânt a unui model cultural [62].

Conform studiilor din psihologia socială, în procesul de socializare individul urmează, conștient sau nu, să atingă un anumit tip de personalitate comun societății în care trăiește, adică individul se conformează la un model cultural-normativ.

Fiind raportat la alte procese psihosociale în care individul este integrat, socializarea se deosebește de acestea prin:

- *imitație* – reproducerea comportamentului altora;
- *adaptarea socială* – adecvarea comportamentului unui individ cu statuturile și rolurile structurii sociale în care este inclus;
- *integrarea culturală* – prezenta individului într-o cultură, subcultura și contracultura unde el asimilează valori, stiluri de viață, simboluri și norme specifice, ce stau la baza solidarității anumitor grupuri;
- *integrarea socială* – interacțiunea dintre individ și societate prin care se realizează echilibrul social.

În concluzie menționăm, că cele patru procese psihologice: imitația, adaptarea, integrarea culturală și integrarea socială se pot regăsi în procesele de socializare.

După Dicționarul de psihologie, *integrarea socială* „are funcția în a asigura coordonările necesare unor unități sau părți ale unui ansamblu organizat în scopul de a menține corespondența cu normele și valorile acestuia. Procesul implică modalități diverse de interacțiune, utilizate de un individ pentru a fi situat sau a se situa într-un grup sau colectivitate, cu scopul de a i se recunoaște un loc, un statut și o identitate socială” [35, p.410].

Analiza literaturii de specialitate generalizează că socializarea este un proces complex și este influențată de mai mulți factori, de grupuri sociale și instituții sociale (М.В. Демиденко, И.В. Дубровина, А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн etc.). Important de menționat că dintre aceștia, cei mai importanți și în ordine cronologică a apariției lor în acest proces pentru fiecare individ, sunt: familia, școala, grupa de vârstă și mass-media.

1. **Familia** reprezintă cel mai important factor de socializare, pentru că este prima și cea mai continuă lume socială. În familie se stabilesc primele și cele mai durabile relații sociale, individul învață să comunice, să facă cunoștință cu elementele cheie ale culturii. Socializarea în familie se realizează în situații concrete care duc la educație morală și la învățare cognitivă. Tot

familia, asigură identitatea socială inițială a copiilor în funcție de sex, clasa socială, rasă, religie etc.

2. **Școala** este instituția socială care are sarcina de a da informații și de a forma individului deprinderi și valori pe care societatea le consideră importante pentru viața socială. Școala asigură un cadru social, diferit de cel al familiei, fără a avea relații speciale cu unii elevi. În afară de aspectele profesionale, de noțiunile teoretice și de cele culturale, pedagogii transmit elevilor cunoștințe și formează deprinderi morale.

3. **Grupul de prieteni.** Dacă statutul copiilor în familie este unul atribuit, în grupul de vârstă fiecare copil își câștigă (dobândește) statutul. În contrast cu familia și școala, unde socializarea este un proces gândit și planificat, în grupul de vârstă socializarea este întâmplătoare, uneori cu urmări nedorite. Grupurile de copii care au vârste apropiate sunt realități ale colectivităților, ele fiind compuse din egali în statutul lor social general. Copilul alege grupul pentru companie, relații, activități bazate pe interesele individuale ale membrilor săi. Grupul are un rol important în dezvoltarea și validarea propriilor concepțe. Pe de altă parte este o importantă arie în care copilul practică anumite abilități și îndeplinește anumite roluri [13; 82;93].

4. **Mass-media** include diferite moduri de comunicare destinate publicului : radioul, televiziunea, cinematografia, presa, cărțile, aparatele video, Internetul, CD-urile. Spre deosebire de școală și familie, unde socializarea individului se bazează pe contactul personal și interactiv (copil - părinți, elev - profesori) în cazul factorilor ce aparțin mass-mediei, socializarea este influențată impersonal, oferind modele suplimentare și alternative de roluri precum și de norme și valori.

Rezumarea considerațiilor expuse privind influența factorilor asupra procesului de socializare, permite a constata că toți factorii nominalizați contribuie la formarea concepției despre lume a individului, dar și asupra manifestărilor comportamentale. Socializarea nu se finisează cu ajungerea la maturitate; ea este un proces care durează toată viața, fiind de fapt o socializare continuă, cu schimbări permanente. Este important de a menționa, că uneori intervin și procese de resocializare, îndeosebi când integrarea socială nu a reușit.

Studiind esența, conținutul și factorii determinanți ai procesului de socializare, am evidențiat câteva **criterii specifice personalității socializate:**

1. prezența stereotipurilor, montajelor și valorilor;
2. adaptarea personalității, manifestarea unui comportament rațional;
3. identitatea socială, ce implică recunoașterea individului ca reprezentant al speciei biologice (nivel general uman), gradul de conștientizare a apartenenței sale mediului social (nivel de grup), gradul de conștientizare a propriei identități (nivel individual);

4. inițiativa, independența, lipsa complexelor [163].

În concluzie putem spune că, pe de o parte, socializarea presupune un proces de învățare socială, are deci o latură conformistă, iar pe de altă parte, un proces de „schimbare perpetuă a mediului social”, are deci o latură activă.

Astfel, conținutul intrinsec al conceptului de socializare se referă la maturizarea copilului prin interiorizarea cerințelor și motivelor sociale (semnificația psihologică), la învățarea unor noi roluri sociale, a drepturilor și obligațiilor aferente acestora (semnificația sociologică), precum și la interiorizarea valorilor și a normelor unei culturi (semnificația culturală). Nefiind epuizat de nici una dintre aceste dimensiuni conceptuale separat, procesul de socializare nu se identifică nici cu procesul adaptării sociale (ajustarea trăsăturilor personalității și a conduitei într-o situație de interacțiune socială) și nici cu cel al integrării sociale sau culturale (gradul de coeziune a elementelor unei societăți, culturi, organizații etc.)”

1.2. Factorii determinanți ai procesului de adaptare psihosocială.

Problemele pe care adaptarea psihosocială le adresează omului sunt atât de complexe și oportunitățile de rezolvare atât de numeroase, încât strategiile bazate pe algoritmi exhaustivi devin incapabile. De aceea, omul folosește sisteme de rezolvare euristice. Dar, dat fiind faptul că adaptarea omului are caracter activ și conștient, s-ar putea conchide că adaptabilitatea evoluează paralel cu cunoașterea, adevăr numai parțial valabil. Deși există limite ale adaptabilității umane, se pare că acestea vizează în special viteza de adaptare la schimbarea mediului, or, contemporanitatea forțează adaptabilitatea tocmai prin ritmul transformărilor induse [13]. Pe de altă parte, conform conceptului totalității transcauzale postulat de E. Durkheim, interacțiunea om - mediu are caracter de reciprocitate, deși creșterea numărului și eficienței acțiunilor omului asupra mediului conține în dialectica sa atât progresul, cât și aspectul de reacție în lanț a adaptării [26].

Studiul literaturii relevă că dificultățile de adaptare ale omului contemporan la solicitările mediului au determinat modificarea structurii morbidității și, ca o reacție, creșterea explozivă a cercetărilor privitoare la etiologia omului, la substratul neurofiziologic al vieții sale afective etc. În acest context, Alexis Carrel vorbea în 1937 de o „criză a civilizației”, cercetări ce vizează adaptarea civilizației pe care și-o construiește el însuși [50].

Realitatea socială în care au loc o multitudine de evenimente se prezintă ca un sistem de grupuri (mai mari sau mai mici, formale sau informale) care construiesc norme și valori, distribuie poziții și exercită influențe. De menționat că prin dimensiunea sa interactivă, grupul

social se prezintă ca un mediu și mijloc de învățare a unor roluri sociale, formează competențe de evaluare a altora și poate contribui la dezvoltarea conștiinței de sine a membrilor săi.

Raportându-ne la grupul studentesc, în literatura de specialitate constatăm că adaptarea la viața universitară, la conținutul și modul de organizare a activității instructive se produce sub influența diferiților factori, atât obiectivi, cât și subiectivi [88; 127].

Multitudinea aspectuală a vieții universitare, începerea studiilor, marcată însă de insuficienta continuitate dintre curriculum preuniversitar și cel universitar, chiar dacă înființarea liceelor de specialitate a remediat în parte deficiența, coincide cu o rupere de ritm a activității. Aceasta depășește mult, ca volum de muncă, așteptările tânărului, căruia conținutul programei analitice, mai ales din primii doi ani de studii, i se pare neconcordanț cu imaginea sa despre munca din profesie. În cadrul procesului de adaptare, dificultatea cea mai mare o reprezintă „pragul didactic”, adică deosebirea dintre metodele de instruire folosite în școala medie sau liceu și cele din școala superioară [133]. În aceste condiții, studentul șocat și de dificultățile provocate de trecerea de la învățarea selectivă și autodirijată, el își mărește numărul orelor de studii individual, și neînțelegând de ce rezultatele muncii sale nu mai sunt ca cele din învățământul preuniversitar, în pofida efortului său sporit, se simte descumpănit, așteaptă sprijinul cadrelor didactice. Acest sprijin este neconsistent, deoarece cadrele didactice, considerându-l matur, îi vor impune o distanță necorespunzătoare pentru momentul când caracterul, ideile și orientarea sa civică se vor cristaliza [39]. În consecință, sprijinul primit nu va satisface așteptările tânărului, care-și dorește un sfătuitor competent și înțelegător, atât pe planul instruirii sale, cât și pe cel al problematicei personale. Indiferența sau refuzul sprijinului solicitat echivalează cu o frustrare afectivă și amorsează reacții de ostilitate sau inhibitorii [32].

Constatăm că un factor determinant în procesul de adaptare psihosocială a studenților îl constituie *grupurile referente* (cercul de colegi), care se formează în rândurile studenților anului I și grupul de colegi la care aderă studenții începători. Deși grupul la care trebuie să se afilieze studentul începător este relativ omogen – cu caracteristici sociale, sisteme de valori, aspirații, nivel cognitiv, există totuși unele variații caracterial-educative mari, imprimate și de mediile socioculturale foarte diferite din care provin tinerii, care fac mai dificilă afilierea.

În opinia autorilor V. Aebischer și D. Oberlé (1998) grupul are câteva funcții de bază:

- **funcția de integrare socială** a individului, a nevoilor și aspirațiilor sale – orice membru al grupului năzuiește să se încadreze în viața de grup și să se articuleze normelor pe care acesta le presupune. El suportă întâi influențele normative și referențiale ale sistemului-grup, începând cu grupul familial, continuând apoi cu cel educativ. În aceste medii el deprinde anumite

valori, i se dezvoltă potențele intelectuale, afective, morale, aici exersează roluri și posibilități de a interacționa;

- **funcția de diferențiere** – se manifesta prin oportunitatea ce-o oferă grupul membrilor de a beneficia de „imaginea sa de marcă”, dar și de a se afirma personal. Fiecare membru al grupului are tendința de a se compara cu ceilalți, de a pretinde recunoaștere. Strategia creării unei stări de confruntare (chiar a conflictului) oferă posibilitatea unor minoritari din grup să propună noi norme și să se afirme prin comparație cu majoritarii;

- **funcția de schimbare** – grupul se prezintă ca un mijloc și loc al schimbării. K. Lewin prezintă grupul ca un câmp dinamic în care persoana, prin interacțiune, dobândește experiențe, intervine asupra evenimentelor, își reprezintă anticipat efectele acțiunilor sale, își proiectează viitorul [23]. În grup, schimbarea poate fi opera unor actori sociali minoritari. Un grup minoritar, adesea lipsit de resurse, putere, legitimitate etc. poate angaja o mișcare (istorică, culturală, ideologică), impunând un nou mod de a gândi și a acționa, antrenând o spargere a vechilor stereotipuri și o schimbare către propriile convingeri [38];

- **funcția de producere a ideilor** – interacțiunile dintre membri, conversațiile interioare stimulează emergența ideilor noi, elaborarea unei anumite „gândiri sociale”. Grupul este contextul care stimulează căutarea soluțiilor, produce conflict sociocognitiv, facilitează cunoașterea unor cadre de referință alternative. Cu alte cuvinte, propune noi practici cognitive.

În acest context, întrucât intervine și fenomenul sociologic al variabilității vieții preferențiale, cu toată omogenitatea grupului, relațiile și legăturile dintre membrii săi oscilează de la simpatie reciprocă sau cordialitate, până la antipatie și indiferență [45].

Autorul D. Miller [80] susține că limitele adaptabilității ar fi în prezent depășite, idee pe care o regăsim și la alți autori; unii dintre ei afirmă chiar că omul n-ar mai fi capabil să împace nevoile sale biologice cu cele impuse de civilizație. Alții pun fenomenul pe seama restructurării viziunii asupra lumii ca rezultat al modificării ierarhice valorilor indusă de revoluția științifico-tehnică, de urbanizare și de efortul de însușire a noii culturi [63]. În acest sens, M. Dumitrescu [41] subliniază faptul că ritmul accelerat de dezvoltare a societății provoacă perimarea rapidă a valorilor, concepțiilor, mentalităților și stilului de viață, creând multiple dificultăți de adaptare. Prin urmare, rapiditatea transformărilor echivalează cu suprasolicitarea capacității adaptative, de unde și creșterea riscului de eșec, pentru că orice suprasolicitare senzorială, cognitivă sau a deciziei poate induce comportamente dezadaptate.

Specific pentru o altă problemă a adaptării psihosociale este intrarea tânărului într-un nou mediu extrauniversitar, format din studenți veniți de la sate și orașe. Autorii C. Kluckhohn și H. Murray, analizând problema statutului personalității, au concluzionat că orice om prezintă un

triplic aspect: I – seamănă cu toți ceilalți, există deci o natură umană; II – seamănă numai cu unii dintre oameni, are o personalitate de grup, etnică, de bază, III – nu seamănă cu nimeni, este o ființă unică [82]. Eterogenitatea regională și etnică a colectivității studențești reprezintă, paralel cu un mediu prielnic unor schimburi transculturale, și o cauză a dificultății întâmpinată de unii dintre tineri în stabilirea relațiilor interpersonale mai profunde. Individul „nou venit” în mediul universitar parcurge anumite etape. Autorul G. Tyhurst menționează, că inițial apar preocupări însoțite de neliniște și de hiperactivitate psihomotorie, urmează etapa „sosirii psihologice”, în care se instalează anxietate, depresie, preocupări de teme somatice, suspiciune, izolare de grup, adversitate și autoevaluare, pentru ca în a treia etapă să se producă fie adaptarea, fie o reacție dezadaptativă [5].

În opinia lui B.B. Жарев, conținutul adaptării este determinat de existența a trei componente: socială, psihologică și comportamentală. Componenta socială reflectă schimbarea statutului social al studentului, al cercului și conținutului comunicării acestuia, necesitatea reorientării trebuințelor și al sistemului de valori, necesitatea autoreglării flexibile a comportamentului său, aspirația spre o autoafirmare în colectivul care se formează în cadrul grupei academice; asimilarea normelor și tradițiilor caracteristice instituției superioare sau a celor care corespund particularităților profesiei alese. Componenta psihologică reflectă schimbarea și restructurarea gândirii și a limbajului studentului conform cerințelor și particularităților instruirii profesionale; suprasolicitarea rolului funcțiilor psihice; mărirea tensiunii emoționale; diagnosticarea și exersarea voinței; realizarea predispozițiilor și aptitudinilor. Componenta comportamentală reflectă acomodarea studenților la noi solicitări psihofiziologice, la un nou ritm al vieții, la noi metode și forme de lucru; familiarizarea cu activitatea de învățare încordată pentru depășirea „exploziei informaționale” specifice și individuale, iar pentru anumiți studenți, și contradicțiile dintre interesele personale și fixarea incorectă a montajului social în vederea realizării profesionale [165].

În literatura de specialitate unii autori elucidează și factorii dezadaptării. Astfel, autorul român O. Ieniștea a efectuat o încercare de a grupa factorii de risc și cei etiologici ai adaptării/dezadaptării studenților, caracterizând fiecare din acești factori [58].

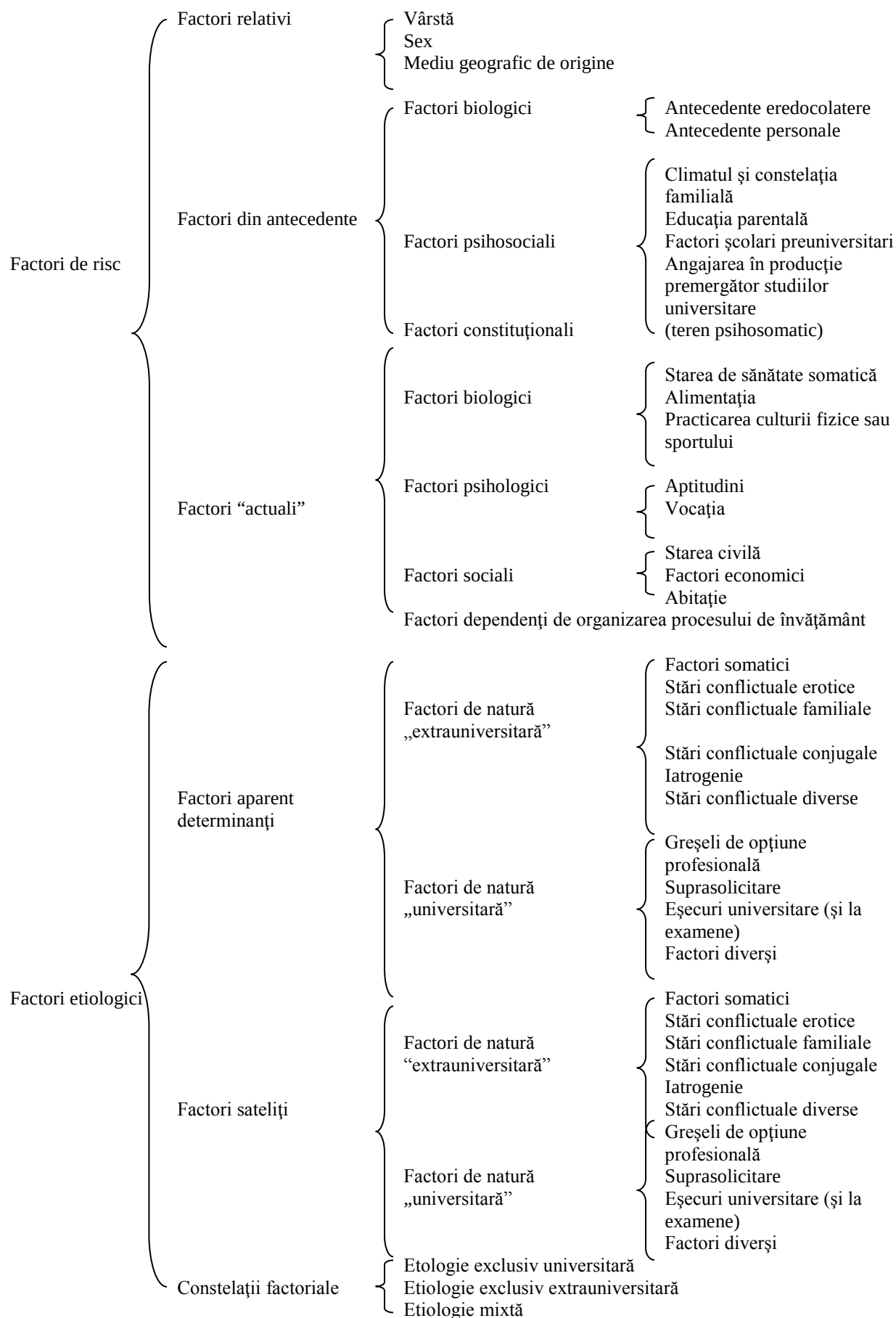


Fig. 1.1 Factorii dezadaptării nevrotice la studenți

Studiul adaptării studenților, în complexitatea procesului social real în care se realizează aceasta, implică lichidarea unilateralității, manifestată uneori atunci când se analizează doar modificările factorului ce se adaptează [103].

Din studiile de specialitate determinăm, că deseori cauzele care generează dificultățile de adaptare se confundă cu factorii de morbigeneză, reprezentați de următorii:

a. **factori interni**, personali: absența motivației, dezinteresul, lipsa unui model stimulant, existența unor boli psihice grave.

b. **factori externi**, socioculturali: prezența unor persoane străine sau a unui mediu social ostil, prezența unor modele străine negative, conflictele și crizele sociale și culturale, pierderea valorilor morale, schimbarea mediului de origine [70; 87].

De menționat faptul că factorii interni ai adaptării optime depind de personalitatea studentului, iar factorii externi sunt condiții obiective independente. Aici este necesar de a evidenția faptul că condițiile în care se desfășoară studiul individual în căminul de studenți, unde intervin poluarea fonică, diferențele caracterial-educative ale tinerilor și cele ale orarului de lucru al colocatarilor, uneori lipsa sălilor de lectură, climatul generat de relațiile interpersonale din cadrul microgrupului, iar în familie – atitudinea părinților față de activitatea tânărului, condițiile psihologice și de mediu pe care i le oferă – influențează substanțial tensionarea sa psihică, deja foarte ridicată din cauza îngustării sferei preocupărilor, precum și din cauza prospectării unui risc de eșec disproportionat, care influențează procesul de adaptare [103].

Generalizând informațiile analizate mai sus putem afirma, că procesul de adaptare în mediul universitar antrenează un cumul de factori interni și externi. Astfel, studentul nu este pasiv în raport cu condițiile de mediu, ci le asimilează prin intermediul condițiilor interne (premisele ereditare, stocul de programe și experiența de care dispune) [46; 127]. Interiorizând condițiile externe oferite de mediu în raport cu individualitatea sa, personalitatea se adaptează la aceste condiții datorită plasticității scoarței cerebrale și capacității sale de învățare, dobândind noi abilități de adaptare [86].

În acest context, în majoritatea studiilor citate se menționează următoarele etape ale adaptării psihosociale a studentului la mediul academic:

- etapa de acomodare – domină teama și supunerea, sentimentele de părăsire și neputință. La prima etapă, studentul este un observator atent a ceea ce se întâmplă în jurul lui; în urma evaluării persoanelor, normelor, valorilor, adoptă o anumită conduită;
- etapa de adaptare – căutarea recompenselor și câștigarea bunăvoinței;
- etapa de participare – studentul nu se mai simte străin față de ceilalți și are un comportament activ în relațiile interpersonale. Măsura participării acestuia în grupul său este

determinată de gradul de implicare psihosocială a fiecărui student și acceptarea lui de către ceilalți;

- etapa de integrare – corespunde dependenței de grup [140; 147; 190].

Autorii Н.Д. Кибрик și В.В. Кушнарев menționează că toți factorii care influențează succesul procesului de adaptare al studenților la activitatea de învățare, pot fi împărțiți convențional în:

- **factori de personalitate**, ce includ componentele emoționale și intelectuale și alcătuiesc profilul psihologic al personalității ce se instruieste în universitate;

- **factori psihologici și somatogeni.**

În cercetările lor autorii descriu două tipuri de influențe importante pentru personalitate [104]. Astfel, la primul tip se referă influențele ce au un caracter negativ pentru personalitate, dar provoacă compătimirea celor din jur: decesul apropiatului, pierderea unei persoane iubite, înșelarea etc. Prin urmare, făcând abstracție de influențele psihotraumatice, asemenea psihogenii nu sunt trăite de personalitate în singurătate, ci în companie cu cineva, ceea ce determină crearea unui microclimat „protector”. La tipul doi de influențe psihogene negative, ce au un rol mai psihotraumatizant, se referă faptele și situațiile apreciate negativ de către grupul social din care face parte studentul: conflictele personale și intime, la care autorii atribuie, în primul rând, manifestări ale comportamentului deviant, graviditatea nedorită, infectarea cu boli venerice [13].

Potrivit opiniei lui David Seil, în etapa studiilor universitare conflictele psihologice majore cu care este confruntat tânărul ar fi:

- integritatea reușită (identitate cristalizată - integritate slabă (identitatea difuză Erikson);
- independență - dependență;
- intimitate - izolare;
- realizare sexuală – abstenență [28; 47; 104].

Prin urmare, apariția unor stări conflictuale cu familia poate avea drept cauză: structura familiei, atitudinea afectivă și comportamentul educațional al părinților față de student, structura temperamental-caracterială a tânărului [J. Piaget, 8] și procesul de maturizare a personalității sale care implică în special rezolvarea conflictului independență-dependență.

Abordând problema adaptării psihosociale în literatura de specialitate autorii menționează, că dereglarea homeostazei și a stării de echilibru în sistemul persoană - om pot fi provocați de diferiți factorii biologici și sociali. După В.Г. Ацев, factorii sociali (relațiile interpersonale, raporturile sociale, comunicarea) sunt, în același timp, forme obiective de influență asupra omului la fel ca și factorii biologici, dar rolul hotărâtor în selectarea mecanismelor adaptive le revine factorilor sociali [140].

Autorul В.И. Медведев, analizând problema factorilor adaptivi, descrie trei grupe de factori determinanți ai procesului de adaptare, ce se află într-o conexiune interdependentă unul față de altul. După părerea autorului, asupra omului acționează un complex de factori: naturali-adaptivi și sociali, ei fiind condiționați de tipul activităților efectuate și de problemele sociale. A treia grupă de factori sunt condițiile și mecanismele interne ale activității, adică starea funcțională a proceselor care asigură adaptarea [170].

Cercetările efectuate asupra factorilor ce influențează procesul de adaptare l-au orientat pe autorul rus Г.М. Зараковский să evidențieze trei grupe de procese:

- operaționale – ce alcătuiesc conținutul nemijlocit al acțiunilor, pe care omul le efectuează pentru atingerea scopului activității;
- procesele de asigurare (energetice, plastice ș.a.) care creează condițiile de efectuare a activității;
- procesele de reglare – care organizează, orientează activitatea și dirijează funcționarea celor două grupe de procese [157].

Referindu-se la un șir de lucrări, în care problema adaptării se reduce la influența unui factor mai pronunțat, dominant, autorul В.И. Медведев menționează că în majoritatea cazurilor de adaptare psihosocială se pot depista un grup de factori, influența cărora duc sau la apariția unor reacții unidireționale, sau la reacții antagoniste ale personalității [169]. Astfel, în baza acestor reacții adaptarea poate fi corespunzător de două tipuri:

- 1) când coincide factorul adaptiv cu modificările produse în mediu,
- 2) mai frecvent, când adaptarea poartă un caracter de compromis.

Cercetând literatura de specialitate, privind dezadaptarea psihosocială, am determinat că aceasta poate avea diverse forme, precum:

1. inadaptarea ca stare de refuz sau de incapacitate de a stabili un acord, o comunicare cu ceilalți sau cu mediul social, din cauza imposibilității de a găsi elemente comune cu acesta;

2. dezadaptarea ca stare caracterizată prin refuzul unor raporturi deja existente cu lumea și ieșirea din mediul în care persoana respectivă a existat și a funcționat concordant anterior; această situație se datorează fie persoanei, fie unor schimbări survenite în lume, cu care persoana, neputându-le asimila, nu se mai poate pune de acord, dezadaptându-se; această dezadaptare prin ieșirea treptată din lume apare la persoanele în vârstă, la pensionari, dar și la persoanele cu handicap sever, obligate să se retragă din activitatea profesională.

3. izolarea impusă sau acceptată voluntar este tot o formă de inadaptare; izolarea sau starea de singurătate acceptată de un individ care se retrage din lume, din societate, reducând considerabil, uneori până la completa suprimare, relațiile sale cu celelalte persoane și cu mediul

social; trebuie să vedem în aceste situații fie conduite de refugiu, fie manifestări ale unor tulburări psihice, situații nevrotice, diverse dizabilități etc.

4. supunerea forțată cu claustrarea individului este tot o formă de conduită, care solicită capacitățile de dezvoltare ale acestuia; adaptarea este extrem de dificilă, întrucât se face împotriva voinței persoanei respective.

5. refuzul adaptării, mai exact al integrării sociale, este specific unor persoane care aparțin unor comunități închise (etnice, religioase, grupuri marginale); ele sunt constituite pe baza unor atitudini de autoapărare față de pericolele fantasmaticе și, din aceste motive, refuzând adaptarea sau integrarea în grupurile majoritare, oamenii se simt protejați și în siguranță în afara acestora;

6. dificultatea de integrare este incapacitatea unei persoane sau a unui grup de indivizi de a se adapta sau integra într-un grup majoritar; avem de-a face de regulă cu situații nevrotice, complexuale, cu imposibilitatea de a asimila condițiile unui model sociocultural, nou, diferit [84; 143; 205]. Dificultățile de adaptare (inadaptare, dezadaptare) sunt aspecte importante, care vizează direct igiena mintală.

Autorul Ф.Б. Березин afirmă că personalitățile cu accentuări de caracter nu se confruntă cu dificultăți în adaptarea psihică, deoarece trăsăturile de personalitate ce determină comportamentul lor contribuie la adaptarea psihică, în cazul când ele corespund cerințelor mediului. Însă, dacă acțiunea mecanismelor adaptive este intensă și de durată, apar trăsăturile accentuate și posibilitățile de adaptare ale individului se reduc, iar trăsăturile date condiționează apariția conflictelor intrapsihice și interpersonale [141].

Reieșind din viziunile expuse mai sus concluzionăm, că procesul complex al adaptării psihosociale implică un acord al individului cu ceilalți, bazat pe motivații interne sau pe interese externe comune. Astfel, adaptarea depinde și de atitudinea de acceptare a persoanei de către ceilalți sau de către lume, considerată ca mediu social. Aceasta presupune un confort psihologic favorabil pentru toți indivizii.

1.3. Specificul manifestării personalității în procesul adaptării psihosociale.

Noțiunea de adaptare a venit în știința psihologică din fiziologie și s-a transformat în adaptare socială sau psihosocială [78; 108; 120; 132; 141; 160; 162]. Autorii de specialitate au demonstrat că trăsăturile de personalitate constituie baza pentru modelarea și adaptarea umană. Conform cercetărilor, dintre trăsăturile de personalitate o atenție deosebită a fost acordată următoarelor *resurse de adaptare*: *eficacitatea* (A. Bandura); *rezistența* (Kobasa); *controlul* (Rotter); *competența* (White) [194, 224]. În acest context, axându-ne pe cercetările efectuate,

determinăm următoarele niveluri de analiză a procesului de adaptare: psihosocial, psihopedagogic, psihoindividual, psihofiziologic.

Astfel, nivelurile structurale de analiză și caracteristicile de conținut corespunzător formează *nivelul social și cel biologic al personalității*, iar deosebirile se manifestă în modurile de formare a acestora [28; 97; 179].

Unul din obiectivele esențiale de studiere a adaptării psihosociale este rezolvarea problemei de prognozare a desfășurării adaptării la un anumit individ, cu scopul de a optimiza acest proces contradictoriu.

În același timp, cercetările privind adaptarea deseori sunt contradictorii și nedeterminate, privind prezentarea rezultatelor trăsăturilor individuale și particularităților, și influența lor asupra legităților generale și specifice ale procesului. Această situație se explică prin prelucrarea insuficientă a procedurilor psihodiagnostice. În legătură cu acest fapt, ne-am propus să determinăm o astfel de organizare, care ar permite evidențierea rolului specific al particularităților structural-personale în cadrul desfășurării procesului de adaptare.

Reieșind din particularitățile individuale ale personalității, adaptarea psihosocială poate fi analizată prin prisma a două aspecte:

1. adaptarea în colectiv, strategia individuală și legitățile de comportare a personalității în grup, care asigură existența, păstrarea și dezvoltarea personalității.
2. în sfera productivă ca stare a includerii psihologice în cadrul activității, susținută de realizarea posibilităților interne în anumite condiții de viață și de o stare emoțională favorabilă [120]. Pentru studenți ultima caracteristică ține de reușita academică și de abilitățile personal-profesionale legate de viitoarea activitate.

Analizând mecanismul social-psihologic al adaptării putem evidenția, în mod deosebit, importanța factorului - activismul personalității. Acest fenomen a fost studiat de un șir de autori ca N. Bucun [143], В.Н. Мясищев [180], Н.А. Бернштейн [161], П.К. Анохин [179] ș.a., care au elaborat baza fiziologică a activismului. Conform opiniei lor, activismul se formează în baza principiului abordării sistemice.

În literatura de specialitate se menționează că diferite modalități ale activismului stau la baza clasificării și tipologizării adaptării. Efectul modificat al adaptării social-psihologice poate fi orientat atât în exterior, cât și spre perfecționarea structurii individuale. Adică, subiectul este în același timp și obiect, și subiect al adaptării.

În acest context, А.Ф. Лазурский [166] a elaborat în cadrul cercetărilor sale principiul adaptării active a personalității la mediul înconjurător, efectuând în baza lui clasificarea tipurilor adaptării. Astfel, autorul a evidențiat trei nivele de atitudini:

1. personalitatea depinde de mediu (adaptare insuficientă);
2. adaptarea cu beneficiu individual și social;
3. atitudinea creativă față de mediu.

Deosebit de importantă în cadrul procesului de adaptare este problema activismului personalității, studiată de В.И. Медведев [170]. În dependență de orientarea activismului, el deosebește trei reacții de acomodare. În cazul primului tip de reacționare, omul inclus în structura socială a societății și care îndeplinește anumite sarcini sociale, acomodarea se poate produce pe calea influenței asupra complexului de stimuli, ce provoacă schimbări în reglajul homeostatic. Totodată, forma de influență asupra mediului poate fi pasivă, de exemplu, pe calea evitării sau, activă, ce ține de restructurările mediului. Tipurile doi și trei sunt orientate spre schimbarea formelor de răspuns a omului ca structură biologică. Primul tip presupune includerea programelor de reglare deja existente și se manifestă ca reacție de deprindere. Altfel ține de schimbările obligatorii a programului reglajului homeostatic și reprezintă însăși procesul de adaptare [141]. Prin noțiunea de program de reglare se înțelege ordinea stabilită de evaluare a continuității, longevității și expresivității reacției de răspuns a organismului la interacțiunea cu mediul exterior. După cum am mai menționat, este posibil că reacțiile cantitative și calitative de acomodare să se schimbe consecutiv una pe alta în dinamica procesului de adaptare, deoarece separate ele nu sunt în stare să mențină balanța om-mediu, influențată de factorul adaptiv o perioadă îndelungată.

Studiul lucrărilor lui В.И. Медведев relevă că multitudinea reacțiilor de acomodare, începând cu starea inițială psihologică și fiziologică a omului până la cea finală, reprezintă prin sine ciclul adaptiv, caracterizat de anumite faze [170; 171].

De menționat faptul că psihologul И.А. Милославова [176] în studiile sale determină patru stadii ale adaptării psihosociale, evidențiind caracterul obiectiv-subiectiv al adaptării:

1. Acomodarea sau echilibrarea – stabilirea echilibrului dintre mediu și individ, care manifestă o susținere reciprocă față de sistemul de valori și față de stereotipurile comportamentale;
2. Pseudoadaptarea – asortarea, raportarea adaptării exterioare la condițiile, ce se caracterizează printr-o atitudine negativă față de normele și cerințele ei;
3. Nivelarea – recunoașterea și acceptarea sistemelor de valori de bază a situației, cedări reciproce;
4. Asimilarea sau conformarea – reorientarea psihologică a individului, modificarea părerilor precedente, a orientărilor, a montajelor în conformitatea cu situația creată.

În același timp, autoarea menționează că individul poate să parcurgă treptat toate etapele una după alta sau poate să se oprească la una din ele. Această clasificare analizează doar un singur vector de orientare a activismului, și anume, adaptarea sa la mediu [179].

Studiile de specialitate remarcă faptul că derularea procesului de adaptare are un caracter nu numai fizic (cum ar fi schimbarea locului de trai), dar poate avea și alte forme, cum ar fi manifestarea diferitor reacții psihologice de apărare [13; 188].

În contextul studierii adaptării psihosociale, savantul H.B. Иванов evidențiază reacțiile și pozițiile de apărare ale personalității în cadrul acestui proces, pe care mai apoi le divizează în trei tipuri:

1. evitarea dificultăților trăite;
2. depășirea situațiilor dificile prin căi indirecte;
3. tendința de a depăși situațiile traumatizante prin confruntarea directă. [127]

Astfel, primele două tipuri caracterizează mecanismele de apărare, analizate și de psihanaliză, și pot fi definite ca modalități de evitare a situațiilor traumatizante prin schimbarea propriei persoane sau prin adaptarea de a fugi de situația creată. De aici, tipul trei reprezintă o poziție activă - de apărare, orientată spre schimbarea condițiilor externe.

Generalizând cele menționate mai sus putem evidenția trei vectori de orientare a activității personalității, care coincid cu trei aspecte de bază ale adaptării psihosociale, analizate în literatură:

1. fuga de situația creată, apărarea psihologică a „Eului” propriu;
2. influența asupra mediului cu scopul acomodării parametrilor la persoana sa: prin căi indirecte sau prin influență directă;
3. manifestarea activismului pentru a schimba „Eul” propriu, a structurii interne: de la acomodare până la conformare. De menționat că procesul de conformare este influențat de caracteristici ale subiectului, de caracteristici ale grupului și de caracteristici ale relației dintre subiectul și grup.

În literatura de specialitate autorii menționează în cadrul clasificării tipurilor de adaptare și criteriul de durată [144; 127]. Așa dar, în corespundere cu durata factorului ce acționează în procesul de adaptare psihosocială, se evidențiază adaptarea situativă și adaptarea stabilă. Important de menționat că esența adaptării individuale „stabile” se manifestă prin schimbări constante a particularităților personalității, având la bază un caracter constant, ireversibil. În cazul adaptării „situative”, aceasta durează atât cât influențează situația provocatoare și se caracterizează prin modificări adaptive, ce se realizează în situația concretă, având un caracter reversibil [134; 137; 178].

Prezintă interes lucrările autorilor И.А. Милославова, Б.Д. Парыгин în care se evidențiază caracterul activ a interacțiunii personalității cu mediul social și restructurarea, schimbarea în cadrul acestui proces atât a personalității, cât și a mediului [176; 151; 184].

Cercetările de specialitate confirmă faptul despre influența asupra procesului de adaptare psihosocială nu numai a unor caracteristici separate, dar și a structurii integre de personalitate. În această ordine de idei, А.А. Алдашева demonstrează că alegerea modalității individuale de adaptare în situații naturale extreme și în mediul social este determinată nu numai de particularitățile fiziologice ale organismului [138], dar și de particularitățile psihologice [167].

Evoluția ideilor, conceptelor relatate mai sus demonstrează că elementele sociale precum Eul, cogniția, atitudinile, specificul relațiilor interpersonale, motivația personalității sunt vectori determinanți în realizarea procesului de adaptare psihosocială.

La fel, analiza procesului de adaptare psihosocială în literatura de specialitate se mai axează pe evidențierea trăsăturilor de personalitate și abordarea tipologică [105; 109; 153; 178; 182]. Prima direcție presupune evidențierea trăsăturilor fundamentale ale personalității, iar diferențele individuale se determină conform gradului lor de exprimare. În cazul abordării tipologice autorii menționează că tipul de personalitate reprezintă o formațiune integră, ce nu se reduce la combinarea diferită a factorilor de personalitate studiați izolat. De menționat, că ambele direcții contribuie la formarea unui model definitoriu, ce sistematizează informația privind diferențele individuale manifestate în cadrul procesului de adaptare psihosocială.

Studiile privind tratarea tipologică a personalității s-au dezvoltat încă din timpurile lui Hipocrate. În literatura psihologică se evidențiază mai multe clasificări ale tipurilor: tipul ca o enumerare a trăsăturilor (Kretschmer) [2; 192]; tipul ca complex simptomatologic (Sheldon) [37]; tipul ca trăsătură dominantă (C. Iung); tipul ca un indicator condiționat [189; 195; 201].

Analiza de conținut a altor tipologii de personalitate cum ar fi: J. McConnel, K. Leonkhard [203], А. Личько [98] determină o dependență a lor de particularitățile clinice ale subiecților, evidențiind în cazul dat tipurile de personalitate, având determinate inițial grupurile etalon, și anume tipologia psihopatiilor și accentuărilor de personalitate.

Referindu-se la tipologizare, autorii Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, В.С. Мерлин [139; 175], Б.Д. Парыгин [184] ș.a. au abordat aspectul metodologic al trecerii de la personalitatea social-tipică la principiul individualitate. Conform opiniei acestora, logica dezvoltării științei psihologice duce la înlăturarea alternativei individualizării-tipizării în psihologie: individualul trebuie să se prezinte nu ca o variantă tipică unică, dar ca un model specific, deosebit în mediul social.

Unificarea acestor abordări în psihologia socială presupune evidențierea simultană a trăsăturilor și tipurilor. Din multitudinea metodelor analizei statistice, pentru rezolvarea acestei sarcini, mai eficient ar fi de utilizat metoda analizei factoriale.

În contextul acestei teorii, autorii В.М. Мельников, și Л.Т. Ямпольский [173] au elaborat două tipuri de combinații pentru folosirea comună a analizei factoriale: combinarea directă și indirectă.

De specificat, că în cazul combinării directe prin metoda analizei factoriale la început are loc gruparea indicilor specifici grupului, apoi gruparea subiecților conform acestor indici. Menționăm, că în cazul combinării indirecte inițial are loc gruparea indicilor pentru fiecare tip evidențiat în parte. Astfel obținem, în primul rând informația despre tipuri, apoi despre particularitățile de grupare a indicilor pentru fiecare tip.

Încercări de unificare a acestor două abordări a fost efectuate și de R. Cattell, care a elaborat în acest scop coeficientul de asemănare R_p , în baza căruia apoi s-au determinat șase tipuri de profiluri după 16 F, fiecare din ele caracterizându-se printr-o corelație specifică a particularităților individuale.

Autorii menționați В.М. Мельников și Л.Т. Ямпольский [194] au elaborat în baza celor două concepții un model structural-ierarhic al personalității (pe baza 16PF și MMPI), care are o valoare incontestabilă teoretică și practică.

Astfel, orientându-se la procesul selecției profesionale a studenților pe baza testelor psihologice, autori В.В. Ларев а evidențiază câteva stiluri ale activității de gândire, pe care le-au numit tipuri:

- primul tip se caracterizează prin dominarea preponderentă a proceselor verbal-logice (tipul emisferei stângi),
- tipul doi – prin includerea proceselor concrete (tipul emisferei drepte) [161].

De menționat faptul că cercetările efectuate de А.В. Петровский și Л.С. Божович [142], privind orientarea personalității, poartă de asemenea un caracter tipologic.

Un șir de autori au efectuat tipizarea personalității conform unor criterii specifice. De exemplu, С.П. Деревянко [151] a evidențiat tipurile orientării emoționale generale în dependență de faptul, cărei categorii de emoții subiectul îi conferă o valoare mai mare. Autorul Н.И. Рейнвальд [192] propune ca la baza determinării tipurilor de personalitate să fie luate în considerație valoarea socială a necesităților, motivelor, scopurilor, idealurilor, convingerilor lui.

În literatura de specialitate întâlnim tipologii de personalitate care iau în considerație nu numai complexul de calități pe care-l are individul în dependență de funcțiile din grupul dat, dar stabilesc o relație a acestor calități, a poziției lor cu dinamica, cu nivelul de interacțiune a tipului

de relații și atitudini din cadrul grupului. De asemenea, unii autori menționează tipologii ale personalității, care au la bază principiul profesional: sunt elaborate portretele psihologice ale personalității inginerului, muncitorului [Е.С. Кузьмин, В.А. Ядов ș.a.], caracteristici ale stilului activității [167.]

Astfel, studiile relatate mai sus ne orientează spre planificarea și organizarea unei cercetări, care ar determina modalitățile tipice de adaptare psihosocială ale studenților, la bază fiind particularitățile individuale ale fiecărui student.

1.4. Particularitățile adaptării psihosociale ale grupului studențesc.

Procesul adaptării psihosociale a studentului cuprinde, pe de o parte, adaptarea profesională, prin care se subînțelege adaptarea la caracterul, condițiile și organizarea procesului de instruire, iar, pe de altă parte, adaptarea sociopsihologică, ceea ce semnifică procesul de adaptare a individului la grupul social nou format, alegerea noului mod de comunicare și comportament [28, p. 160]. În acest context, adaptarea studentului în mediul universitar depinde și de anumite situații, determinate de interacțiunea factorilor interni și externi. Factorii interni ai adaptării optime depind de personalitatea studentului, iar factorii externi sunt condiții obiective independente. Specificitatea situației consistă în măsura în care caracteristicile personale stabile se generalizează la diverse situații externe [48].

Analiza studiilor teoretice, vizând problema adaptării psihosociale, au determinat diverse abordări ale acestui fenomen important. Astfel, particularitățile psihofiziologice ale studenților au fost cercetate în lucrările autorilor N. Bucun, V. Lăscuș, M. Constantinescu., Н.М. Пейсахов, Е.П. Николаев, Н.И. Некипелов și Г.Г. Кухлова, Н.В. Макаренко., А.Г. Маклаков ș.a. Un șir de autori, cum ar fi Z. Drăgan, E. Bîceva, Н.Ф. Добрынин, С.Л. Рубинштейн, С.Д. Смирнов, В.И. Селиванов au cercetat particularitățile funcțiilor psihice ale atenției, memoriei, gândirii și a calităților volitive ale studenților. Conform opiniei mai multor autori, particularitățile psihofiziologice individuale și nivelul de dezvoltare a proceselor cognitive la studenți într-o anumită măsură determină adaptarea lor la procesul de studii în instituția superioară, fiind concomitent și condiția primară, și factorul reușitei acestui proces.

Particularitățile de caracter și calitățile personale ale studenților au fost cercetate în special de autorii de L. Chior, J. Racu, S. Rusnac, E. Țărnă, N. Silistraru, D. Vrabie, А.Ф. Белов, Ф.Б. Березин, С.П. Деревянко, Е.П. Николаев, В.В. Плотников, Н.Г. Колызаева, В.Г. Леонтьев, ș.a. [25; 118; 127; 131; 141; 151; 167].

Privite în cercetările din domeniu particularitățile procesului de adaptare psihosocială, autorul Edgar Schein [209] a analizat situația grupului de studenți și a evidențiat trei funcții de bază ale grupului:

- funcția de „suport” – satisfacerea trebuințelor de afiliere, prietenie și susținere – este insuficient de conștientă, realitatea nefiind în concordanță cu așteptările acestor tineri, care vin cu o imagine preformată ideală, în cadrul căreia sunt șterse diferențele individuale și desființate treptele ierarhice ale relațiilor interumane. Contactul cu realitatea, constatarea că celălalt nu corespunde imaginii standard, că investiția sa afectivă nu și-a găsit corespondența, pot da naștere sentimentului de frustrare și de descumpănire, care-l fac pe tânăr să ezite în stabilirea de noi relații și generalizând riscul unor noi deziluzii, să se însingureze, să se simtă singur;

- funcția de „self-esteem” – confirmarea identității de sine și susținerea încrederii în sine – este și ea diminuată de conștientizarea tranziției grupului, precum și de reacțiile exagerate ale grupului la eventualele sale eșecuri adaptive sau școlare;

- funcția de testare a realității și, prin aceasta, funcția de edificare a sentimentului de securitate și de creștere a forței psihologice și morale grație apartenenței la grup, este labilă, preferențială și superficială. Caracterul competitiv al activității poate uneori destrăma sentimentul de securitate, înlocuindu-l cu unul de adversitate – așa cum se întâmplă mai frecvent în ultimii ani de studii, când se apropie perspectiva repartizării în câmpul muncii - , fenomen care face ca și forța psihologică indusă de apartenența la grup să se manifeste mai pregnant în afara mediului universitar decât între granițele instituției.

Calitatea de student face tânărul să se situeze într-o postură „contradictorie între a satisface exigențele propriei vârste și a răspunde celor ale câmpului universitar, de a se pregăti cât mai bine în sensul performanțelor universitare” [120]. Din acest aspect problematic putem identifica o serie de conflicte cu care se confruntă studentul: dorința de libertate, dar dependența financiară de părinți; dorința unei integrări sociale rapide, dar și nevoia perfecționării profesionale; dorința trăirii situațiilor specifice vârstei, dar și obligativitatea pregătirii temeinice pentru activitățile academice etc. [105].

Importante sunt cercetările autorilor din R. Moldova privind analiza adaptării în dependență de diferiți factori: psihologici, sociali, psihofiziologici - N. Bucun, T. Bîrsan, A. Dani, M. Cernișanu, D. Gînu, E. Gurmenco, C. Platon, M. Pleșca, N. Silistraru, I. Racu, J. Racu, A. Racu, E. Țărnă. Studiile efectuate de E. Gurmenco, A. Dani, A. Racu s-au axat pe studierea procesului de adaptare la persoanele cu abateri în dezvoltare.

Sinteza literaturii de specialitate privind specificul personalității studentului în mediul universitar ne arată că dezvoltarea intelectuală și trecerea de la gândirea teoretică la gândirea

practică îi oferă acestuia instrumentele mentale necesare autodescoveririi și autodefinirii proprii persoane. Perkins (2001, *Adolescence: The Four Questions*) menționează că în încercarea de a se defini pe sine și, în același timp, de a redefini relațiile lor cu lumea, adolescenții sunt preocupați să găsească răspunsul la câteva întrebări majore:

- **Cine sunt eu?** Cum răspund la această întrebare, cu referire în primul rând la asumarea noilor roluri sociale și sexuale?
- **Sunt o persoană normală?** Altfel spus, în ce măsură mă încadrez într-un anumit grup pe care eu (sau alții, a căror opinie contează) îl consider(ă) „normal”?
- **Sunt o persoană competentă?** Sunt capabil să realizez ceva care este valorizat de către părinți mei, de către cei de aceeași vârstă cu mine, de societate în general?
- **Sunt iubit?** Și, mai ales, **Sunt demn de a fi iubit?** Altfel spus, ar putea cineva să mă iubească (în afară proprii mei părinți) [106]?

Studiind mecanismele psihologice de bază ale adaptării studenților la activitatea de învățare, autoarea M. Pleșca evidențiază următoarele aspecte [97]:

- Mecanismele psihologice de bază ale adaptării studenților la activitatea de învățare în universitate la anii I și II sunt: devalorizarea trebuințelor primare și conceptualizarea sub forma controlului secundar al emoțiilor. Mecanismele indicate se manifestă principal în mod diferit la nivelurile psihologic, psihosocial și psihofiziologic.

- Tipul mecanismului adaptiv către momentul înscrierii în universitate este determinat de particularitățile caracterologice de bază ale studenților, care definesc tipul primar și efectiv de reacționare la mediul social precedent.

- În procesul de adaptare se produce o schimbare dinamică a mecanismelor psihologice de bază, care diminuează sau sporește valoarea adaptării în vederea soluționării problemelor apărute la stadiul următor.

- Eficacitatea mecanismelor psihologice ale adaptării este determinată de particularitățile stadiului de adaptare la care acestea se realizează; mărirea intensității acțiunii mecanismelor de adaptare mai sus de nivelul pragului stabilit provoacă o scădere a eficacității lor, indiferent de stadiul adaptării.

- Modul de adaptare al studenților cu reușita înaltă și a celor cu reușita joasă este diferit. Mai eficientă este schimbarea mecanismului de control secundar al emoțiilor cu cel de devalorizare a trebuințelor primare.

Potrivit cercetării sale, autoarea E. Țarnă a menționat că procesul de adaptare a studenților depinde de un cumul de factori și condiții, iar cunoașterea acestora de către profesori

și studenți facilitează procesul de adaptare. În acest context, autoarea evidențiază complexul de factori implicați în procesul de adaptare, ținând cont de dimensiunile – adaptarea pedagogică (aspectul instructiv-educativ), adaptarea psihologică (personalitatea studentului) și adaptarea socio-culturală (valorile socio-culturale și relaționale) [127].

Studiile autoarei L. Chior, privind problema formării stimei de sine la studenții contemporani, au evidențiat că autoaprecierea generală, motivația de a avea succes, reușita la învățătură și comunicabilitatea au diverse niveluri individuale și un specific al manifestării în etapa studiilor în instituția de învățământ superior. Important de menționat, că stima de sine la studenți nu este destul de bine formată și că este necesar ca aceștia înșiși să lucreze în acest sens, sporindu-se și atenția pedagogilor față de personalitatea studenților [25].

Autoarea M. Cernițanu studiind problema motivației de autoactualizare la studenți, a constatat că există o legătură directă între motivația de autoactualizare, motivația intrinsecă de învățare și creativitatea persoanei. Astfel, prin cercetarea motivației de autoactualizare în contextul activității de învățare autoarea a pus în evidență anumiți factori care pot avea influență extrem de negativă asupra structurilor psihologice menționate. Acești factori sunt: controlul și restrângerea excesivă în alegere, supravegherea ostentativă, așteptarea evaluării, recompensa și competiția [23].

Cercetările autorilor români V. Lăscuș, S. Chelcea au determinat că adaptarea studenților la activitatea de învățare este un proces vital, dinamic și multilateral [24].

Prin urmare, studentul nu este pasiv în fața condițiilor de mediu, ci le asimilează prin intermediul condițiilor interne și experiența de care dispune. Interiorizând condițiile externe oferite de mediu în raport cu personalitatea sa, studentul se adaptează la aceste condiții tocmai datorită propriilor trăsături de personalitate, dobândind noi abilități de adaptare. Așadar, adaptarea psihosocială optimă depinde de dezvoltarea generală și armonioasă a tuturor laturilor personalității [105].

Ca rezultat al studiilor efectuate mai sus menționăm că adaptarea psihosocială a studenților în sistemul de învățământ universitar este determinat de influența unui șir de factori (sociali, psihologici, psihofiziologici), ce interacționează continuu.

1.5. Concluzii la capitolul 1

Analiza literaturii de specialitate a oferit posibilitatea de a concluziona că:

1. Cercetările realizate predominant sunt orientate spre determinarea tipologiilor de adaptare, a nivelurilor, a factorilor de influență al acestui proces și superficial sunt determinate modalitățile de adaptare, în dependență de îmbinarea tipologică a trăsăturilor de personalitate.

2. Studentul este o personalitate în interacțiune dinamică continuă cu mediul universitar și succesul adaptării psihosociale depind atât de student, cât și de mediul unde acesta își desfășoară activitatea. Studiarea adaptării psihosociale trebuie realizată atât în dependență de caracteristicile individuale cu un nivel diferit de generalizare, în dependență de particularitățile tipologice (structural-ierarhice) ale organizării individuale, cât și ținând cont de particularitățile, condițiile mediului social în care este încadrat studentul.

3. Autorii de specialitate pe larg descriu conceptele psihologice ale adaptării psihosociale, prezentând acest proces și rezultat ca o acomodare activă la condițiile mediului social. Folosind abordările sistemice au fost stabilite unele mecanisme ale adaptării, care stau la baza evoluției și funcționării filo - și ontogenetice a sistemului psihic uman.

4. Procesul de adaptare este cercetat la nivelul relațiilor interpersonale, a comportamentului, a funcțiilor psihice fundamentale, a reglării psihofiziologice, a rezervelor funcționale a organismului, dar succesul fiecăruia ține de nivelul de dezvoltare a psihicului uman.

5. Procesul de adaptare psihosocială este rezultatul raportului individului cu mediul social sub formă de concurență și competiție, sau de cooperare și susținere.

6. Adaptarea psihosocială a studenților este un proces multidimensional, complex, determinat de acțiuni polifactoriale și influențe continue.

Analizele realizate în domeniu demonstrează că procesul de adaptare socială a studenților anului I de studiu în mediul studentesc este dependent de un șir de factori psihosociali, care destabilizează adaptarea acestora la condițiile noi . Contradicțiile dintre factorii psihosociali și procesul de adaptare socială a studenților anului I de studiu la mediul universitar nu sunt reflectate îndeajuns în literatura de specialitate, devenind **problema științifică de cercetare**.

Ipoteza cercetării. *Procesul de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior poate fi accelerat dacă: vor fi stabilite particularitățile de personalitate și influența acestora asupra procesului de adaptare psihosocială a studenților și vor fi promovate condiții de eficientizare a acestui proces.*

Scopul cercetării constă în stabilirea particularităților de personalitate și influența acestora asupra procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și promovarea unor condiții psihosociale de eficientizare a acestuia.

Pentru a atinge scopul formulat ne-am propus următoarele **obiective**:

1. Analiza teoretică a conținutului și particularităților psihosociale ale procesului de adaptare.
2. Examinarea factorilor ce influențează procesul de adaptare a studenților.
3. Identificarea metodelor de psihodiagnostic pentru evidențierea particularităților tipologice de personalitate.
4. Determinarea particularităților psihosociale de personalitate a studenților în relație cu procesul de adaptare.
5. Stabilirea și descrierea profilurilor/tipurilor de personalitate de bază, influențate de factorii primari în procesul adaptării psihosociale.
6. Determinarea și implementarea unor condiții psihosociale de ameliorare și accelerare a procesului de adaptare a studenților anului I de studiu.

Cercetarea experimentală s-a axat pe evidențierea esenței relației dintre adaptarea psihosocială și profilul de personalitate a studentului anului I de studii.

2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A PARTICULARITĂȚILOR ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE ALE STUDENTULUI.

2.1. Metodologia cercetării.

Scopul cercetării empirice s-a axat stabilirea particularităților de personalitate și influența acestora asupra procesului de adaptare a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și promovarea unor condiții psihosociale de eficientizare a acestuia.

Procesul de adaptare a studenților la mediul universitar este multidimensional, supus schimbării permanente influențate de un spectru larg de factori, și în particular predominat de influența factorilor psihosociali; determinat de particularitățile tipice ale relațiilor reciproce în caracteristicile de personalitate, generalizate în profilurile personalității. Stabilirea particularităților psihosociale individual-tipologice ale procesului de adaptare a studenților va da posibilitate de a elabora și favoriza implementarea unor condiții psihosociale complexe, orientate spre eficientizarea procesului de adaptare psihosocială.

Baza teoretică a lucrării au constituit-o:

1. teoriile morfofuncționale și psihofiziologice privind mecanismele, factorii și dinamica procesului de adaptare (P.K. Anohin, B.G. Ananiev, N.P. Behterev, N. Bucun, N.N. Danilova, A.R. Luria, I.P. Pavlov, V.P. Zencenco);
2. teoriile psihosociale privind dezvoltarea personalității (A.S. Asmolov, A. Bandura, L.S. Vîgotski, J. Piajet, A. Maslow, V.D. Nebîlițin, A.N. Leontiev, B.F. Lomov, V. Kon, B.M. Teplov, S.L. Rubinștein, A. Bolboceanu, P. Jelescu, I. Racu, U. Șchiopu, M. Golu).
3. teoriile privind relațiile reciproce dintre diferiți indici de personalitate (H. Eysenck, R. Cattell).
4. teoriile organizării sistemului de învățământul (N. Bucun, V. Guțu, M. Cojocaru-Borozan, O. Dandara, I. Negură, I. Racu, C. Platon, L. Pogolșa, V. Andrițchi).

Tezele fundamentale înaintate pentru susținere:

1. Procesul de adaptare psihosocială a studenților la mediul universitar este multidimensional, supus schimbării permanente, influențat de un spectru larg de factori, și în particular predominat de influența factorilor psihosociali; determinat de particularitățile tipice ale relațiilor reciproce în caracteristicile de personalitate, generalizate în profilurile personalității.

2. În cadrul procesului de adaptare psihosocială se dezvoltă o relație tridimensională: tip de personalitate – caracteristici integrale de personalitate – factori primari ai personalității. Această relație are caracter de influență reciprocă, provocând particularități specifice ale procesului de adaptare psihosocială.

3. Procesul de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior poate fi optimizat prin implementarea unor condiții de eficientizare a acestuia.

4. Dezvoltarea procesului de adaptare și eficientizarea lui poate fi efectuată prin modele psihorecuperatorii concrete, orientate spre dezvoltarea personalității studenților.

5. Modalitățile de antrenare și dezvoltare a procesului de adaptare a studenților includ activități de diagnosticare, consiliere, dezvoltare a trăsăturilor de personalitate implicate în procesul de adaptare psihosocială.

Scopul și sarcinile cercetării au determinat structura eșantionului. Menționăm că în experiment au fost incluși inițial 296 subiecți din cadrul UPS „I. Creangă”, dintre care 10 studenți nu au fost prezenți la toate cercetările. De aceea, ei au fost excluși din eșantionul de cercetare.

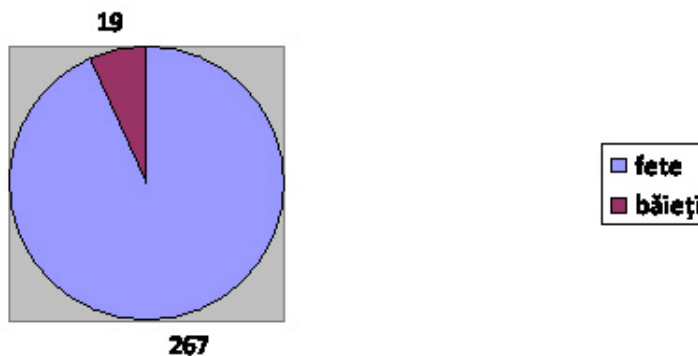
Astfel, în cadrul cercetării au participat 286 de studenți, repartizați în trei grupuri:

I grup – studenții de la facultatea de limbi moderne (92 subiecți) - FLM;

II grup – studenții de la facultatea de psihologie (96 subiecți) - FPPS;

III grup – studenții de la facultatea de pedagogie (98 subiecți) - FP.

De menționat că din totalul de 286 de subiecți, 267 au constituit fete și 19 subiecți – băieți.



Reieșind din aceste rezultate, criteriul de gen nu a fost luat în considerație în cadrul cercetării.

Cercetarea dată s-a desfășurat în câteva etape.

- La prima etapă s-a realizat documentarea științifică și formularea problemei de cercetare.

- Etapa a doua s-a axat pe determinarea modelului psihodiagnostic și elaborarea programul de cercetare experimentală.

- La etapa a treia s-a organizat și realizat experimentul de constatare, de formare și de control.

- Etapa a patra a constat în formularea concluziilor în contextul confirmării ipotezei cercetării și elaborarea concluziilor generale și recomandărilor practice pentru studenți, psihologi, cadre manageriale universitare și cadre didactice universitare cu scopul de a realiza eficient procesul de adaptare psihosocială a studenților anului I de studii.

Validitatea rezultatelor și concluziilor cercetării a fost asigurată de metodele aprobate în psihologie, iar fidelitatea rezultatelor a fost asigurată prin utilizarea diferitor metode de evaluare și prelucrare statistică.

Pentru realizarea cercetării ne-am propus următoarele sarcini:

1. determinarea nivelurilor de adaptare psihosocială la studenții anului I de studii;
2. evidențierea profilurilor de personalitate a studenților anului I de studii;
3. stabilirea relațiilor între nivelul de adaptare psihosocială și profilul de personalitate a studenților anului I de studii;
4. determinarea nivelului de adaptare psihosocială și corelarea acestuia cu ceilalți parametri: stima de sine, statutul social, orientarea personalității;
6. stabilirea ierarhiei valorilor studenților anului I de studii în dependență de nivelul de adaptare psihosocială al acestora;
7. determinarea și implementarea unor condiții psihosociale de adaptare și accelerare a procesului de adaptare a studenților anului I de studiu.

2.2. Metode și tehnici aplicate în cercetare

Pentru a realiza scopul propus, ne-am axat pe o serie de metode de cercetare, care vor fi descrise în continuare. Menționăm, că metodologia de cercetare a inclus 2 grupuri de metode de cercetare: *I grup* – metode de studiere a trăsăturilor de personalitate (sunt caracteristici mai stabile) și *II grup* – metode de cercetare a conținutului adaptării psihosociale (conținutul caracteristicilor determinate este mobil). Datele experimentale obținute au fost supuse prelucrării, fiind utilizată metoda teoretică ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor, precum și metode de interpretare cantitativă și calitativă cu diferențierea caracteristicilor pentru diferite grupuri experimentale. Validitatea rezultatelor și concluziilor

cercetării a fost asigurată de metodele aprobate în psihologie, iar fidelitatea rezultatelor a fost asigurată prin utilizarea diferitor metode de evaluare și prelucrare statistică.

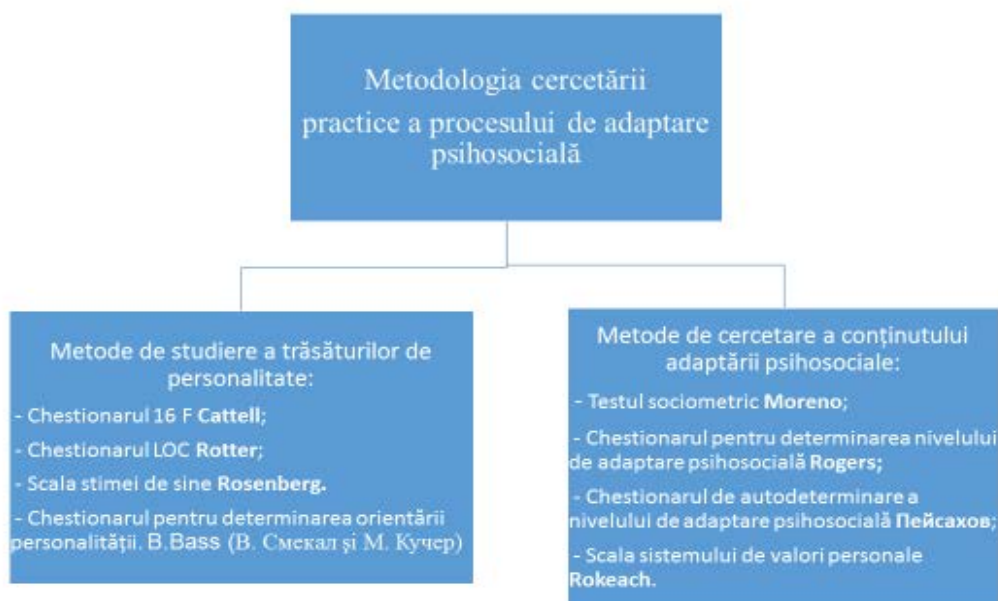


Fig. 2.1 Metodologia de studiere a adaptării psihosociale

METODE DE STUDIERE A TRĂSĂTURILOR DE PERSONALITATE.

Chestionarul 16-factori R.Cattell.

În calitate de metodă de bază pentru studierea trăsăturilor de personalitate am utilizat chestionarul 16-factori R.Cattell. Acest chestionar include în structura sa practic toate trăsăturile de personalitate, din care motiv a și fost selectat.

În literatura de specialitate se menționează că primele încercări de elaborare a acestui chestionar au fost efectuate de către G.V. Allport și H.S. Odbert [1]. Ei au elaborat inițial un vocabular de termeni pentru a face caracteristica personalității. În acest scop, au analizat 18000 de cuvinte, dintre care au selectat ≈4500 de cuvinte ce indicau clar trăsăturile de personalitate și caracteristicile stabile de comportament.

R.Cattell a efectuat în continuare analiza lor, împărțindu-le în grupe sinonimice [175]. Din fiecare grupă sinonimică el a ales câte un reprezentant, care exprima, după părerea lui, conținutul de bază a grupei sinonimice respective. În așa mod, autorul a redus lista trăsăturilor de personalitate de la 4500 la 171. Efectuând analiza de corelație a aprecierilor date de experți, R.Cattell a evidențiat un grup din 36 de denumiri bipolare care au fost reduse în cercetările ulterioare la câțiva factori [175; 186].

Pe baza prelucrărilor menționate a fost elaborat testul și a fost propus pentru cercetare în 1943. Pe parcurs au fost elaborate diverse modificări a modelelor factoriale, dar cea mai cunoscută rămâne varianta – 16 factori R. Cattell.

Există câteva forme ale chestionarului, destinate diverselor grupuri sociale: A, B, C, D, E, F. Cel mai des în cercetări se utilizează chestionarele de forma A, B, C. Primele două – A, B sunt destinate persoanelor cu studii superioare și conțin câte 187 de itemi, iar forma C este destinată persoanelor care nu au studii superioare și conține 105 itemi. Se consideră că toate formele sunt paralele. În cercetarea de față a fost utilizat forma C, ea având un caracter mai universal și mai compact. Fiecare factor se descrie prin două extremități (valori reduse și înalte) și printr-o grupă de trăsături, care formează un simptomocomplex. Pentru a putea lucra cu rezultatele obținute, noi am transformat datele „brute” în „scale”. Principiul de formare a rezultatelor pe scale este descris în continuare.

În multe lucrări de psihodiagnostic după evidențierea nivelului factorilor primari, de obicei, se evidențiază nivelul factorilor secundari. Reieșind din faptul că toți factorii lui Cattell corelează mai mult sau mai puțin între ei, după determinarea factorilor de rangul I, este posibilă intercorelarea factorilor între ei. Acest proces poate teoretic să se repete până când nu va rămâne numai un factor sau câțiva factori, ce nu au legătură între ei. Autorii de specialitate abordează această problemă din diferite perspective.

Însă R. Cattell a menționat importanța modelelor multinivelare ale personalității și evaluarea nivelurilor interpersonale pentru rezolvarea obiectivelor aplicative (74). În astfel de situații, indicii celor mai înalte ranguri trebuie să fie concretizați prin indicarea factorilor primari din care ei se formează.

Autorul chestionarului într-o serie de experimente a evidențiat 8 factori secundari, dintre care 4-5 sunt fundamentali. În cercetarea noastră s-au dovedit a fi semnificativi trei dintre ei, pe care îi vom analiza în continuare.

A. Factorul de rangul II (F₁) extro-introversia

Acest factor are la bază interesul orientat spre lumea exterioară, retrăirile interioare sau spre evenimentele exterioare. Pentru explicarea fenomenului de extro-introversiune există o mulțime de teorii, începând de la lucrările lui C. Jung, care primul a atras atenție asupra acestei particularități comportamentale, și continuând cu lucrările lui H. Eysenck și R. Cattell. Teoria lui Aisenck explică extro-introversiunea prin intermediul nivelului inhibiției reactive, iar teoria lui Cattell analizează introversiunea ca rezultat al inhibiției sociale, determinată de incapacitatea de a stabili relații cu oamenii, dar nu de inhibiția generală, ca în primul model. Această inhibiție interpersonală este determinată, după Cattell, de influența a 5 factori primari: A (afectomia-

sizotimia), E (dominare-dependență), F (lipsă de griji-îngrijorare), H (îndrăzneală-timiditate) și Q₂ (autonomie-sociabilitate). Conform acestui model, extro-introversiunea factorilor A și Q₂ crează o putere de atracție, dorința de a comunica, iar ceilalți trei factori E, F, H reprezintă indicii aptitudinilor și capacităților de a realiza această necesitate. În cazul când factorul A obține valori joase sau factorul Q₂ – valori înalte, subiectul nu simte necesitatea de a comunica, iar când factorii E,F și H au valori joase – comunicarea nu va aduce satisfacție, confort din cauza jenei, incapacității de a-și apăra interesele proprii (135).

B. Factorul de rangul II (F₂) anxietate - acomodare

Factorul secundar „anxietatea” reprezintă indicele nivelului individual al anxietății. Analiza structurii factorului „anxietate” arată că unul și același nivel al anxietății poate fi explicat prin combinarea diversă a 6 factori primari: C (stabilitate emoțională), L (suspiciune - încredere), O (predispus spre sentimentul culpabilității – sigur de sine), Q₃ (autocontrol - impulsivitate) și Q₄ (tensiune (încordare) - relaxare). Trebuie de menționat faptul că componentele factoriale ale anxietății, după conținut pot fi împărțite în două grupe: factorii ce descriu retrăirile emoționale cu caracter negativ (H,L,O,Q₄) și factorii ce efectuează controlul asupra emoțiilor și comportamentului (C și Q₃). Acest rezultat ne indică două mecanisme diferite de dezvoltare și compensare a anxietății (135, pag.60-61).

C. Factorul de rangul II (F₃) raționalitatea - afectivitate

Acest factor s-a format din patru factori primari, ce au intrat în componența lui cu semnul (+) și trei factori cu semnul (-). Cu semnificație pozitivă au intrat factorii: C (stabilitate emoțională-instabilitate emoțională), E (dominare-dependență), F (lipsă de griji-îngrijorare) și N (perspicacitate-naivitate). Cu semnificație negativă – A (afectomie-sizotimie), I (sensibil (bunăvoitor)-dur) și M (fantezie-spirit practic).

Determinarea locus controlului (LOC).

Locus controlul reprezintă o calitate de personalitate ce caracterizează conștiința de sine integrală, ce realizează legătura între sentimentul de responsabilitate, motivarea pentru activitate și retrăirea „Eului” [119].

În literatura de specialitate acest concept este abordat în lucrările psihologului J. Rotter. Autorul a propus de a face o diferențiere între oamenii care-și localizează controlul în dependență de evenimentele importante pentru sine. Deci, există două feluri extreme de localizare a controlului: internal și external. În cazul celui internal, personalitatea consideră că evenimentele ce se întâmplă cu el, în primul rând, depind de calitățile individuale, așa ca competența, nivelul de dezvoltare a aptitudinilor, perseverența și se reprezintă ca niște rezultate reale ale activității personale. În cazul celui external, personalitatea este convinsă că succesele

sau insuccesele lui sunt drept rezultatul forței exterioare așa ca, întâmplarea, șansa, presiunea mediului, alți oameni ș.a. Autorii menționează că apartenența omului la unul din felurile de localizare a controlului, influențează asupra caracteristicile de personalitate și comportamentul lui.

În practica psihologică se folosesc deseori două variante a metodicii de determinare a locus controlului: scala originală „scala I-E” a lui Rotter și metodică de măsurare a nivelului controlului subiectiv, elaborată de Е. Бажин [190], [200].

În cercetarea noastră am folosit metodică de măsurare a controlului subiectiv, ea fiind elaborată în corespundere cu principiile ierarhice ale structurii sistemului de reglare a activității.

Scala internalității generale

Indicele înalt la această scală corespunde nivelului înalt al controlului subiectiv privind orice situație importantă. Acești subiecți consideră că majoritatea evenimentelor importante din viața lor au fost rezultatul acțiunilor personale și că ei pot dirija cu ele. Indicele redus la această scală corespunde nivelului scăzut al controlului subiectiv. Astfel de subiecți nu găsesc legături între acțiunile sale și evenimentele importante pentru ei, se consideră inapți, incapabili de a controla desfășurarea lor. Rezultatele obținute se calculează conform grilei speciale.

Chestionarul conține în total 44 de itemi și include următorii parametri:

1. internal-external;
2. conform semnului emoțional – un număr egal de itemi descriu situații emoționale pozitive și situații emoțional-negative;
3. după orientarea atribuțiilor – un număr egal de itemi sunt formulați la persoana I și persoana III.

În baza transformării rezultatelor se elaborează profilul controlului subiectiv.

Scala Rosenberg a fost utilizată cu scopul de a evalua stima de sine la studenții anului I de studiu cu nivel diferit de adaptare psihosocială. Rosenberg Self-Esteem Scale este unul dintre cele mai cunoscute instrumente pentru evaluarea stimei de sine. Publicată pentru prima dată de către M. Rosenberg, în cartea sa *Society and the Adolescent Self-Image/Societatea* (1965), această scală a constituit de-a lungul timpului obiectul a numeroase studii, având aplicații atât în cercetare, cât și în practica din domeniul psihologiei (orientare școlară, diagnostic clinic, consiliere psihologică etc.) [208]. Inițial, scala a fost dezvoltată pentru a servi evaluării stimei de sine a adolescenților. Astăzi, se folosește atât pentru adolescenții ce nu prezintă tulburări în dezvoltare psihică, cât și pentru adulți de diferite vârste.

Scala RSES se prezintă ca o colecție de zece itemi, dintre care cinci (itemii 1, 2, 6, 8 și 10) sunt formulați pozitiv (de exemplu: “Cred că sunt o persoană valoroasă, cel puțin de același nivel

cu ceilalți.”), scorându-se în sensul: dezacord puternic = 1 punct, parțial în dezacord = 2 puncte, parțial de acord = 3 puncte și acord puternic = 4 puncte. Ceilalți cinci itemi (3, 4, 5, 7 și 9) sunt formulați negativ (de exemplu: “Uneori mă simt inutil/ă.”), scorându-se în sens invers: dezacord puternic = 4 puncte, parțial în dezacord = 3 puncte, parțial de acord = 2 puncte și acord puternic = 1 punct.

Scala poate fi completată în aproximativ cinci minute, iar scorarea durează circa un minut. Scorul total la scală se obține prin însumarea scorurilor la itemi. Scorul unui subiect poate fi cuprins între 10 și 40. Un scor ridicat semnifică un nivel ridicat al stimei de sine [119].

Chestionarul Orientării personalității lui B. Bass este utilizat în scopul determinării orientării personalității. Chestionarul conține 30 de aprecieri la care individ poate să aleagă unul din trei răspunsuri posibile, care corespund următoarelor trei tipuri de orientări a personalității:

- 1. Orientare către sine.** Aceasta presupune agresiune în atingerea scopurilor, iratibilitate, înclinații către rivalitate, agitare după putere, etc;
- 2. Orientare către comunicare.** Aspirație spre păstrarea relațiilor cu alți indivizi, orientare spre lucru în echipa, dependentă de grup, necesitatea comunicațiilor și relațiilor emoționale cu alte persoane;
- 3. Orientare către afacere.** Personalitate cu acest tip de orientare este cointeresată în antrenarea în afaceri, este cointeresată în executarea cât mai bună a muncii, orientare către colaborare.

Acest test poate fi cu succes folosit în procesul selecției, orientării și repartizării cadrelor.

METODE DE CERCETARE A ADAPTĂRII PSIHOSOCIALE

Testul sociometric sau **sociometria**, autor **J.L. Moreno**. Sociometria este o modalitate de măsurare a interrelațiilor dintre oameni și este bazată pe faptul că oamenii aleg în permanență. Oamenii aleg locul în care doresc să stea, aleg persoane, aleg cine este conducătorul, cine este izolat etc, aleg locuri, lucruri. În cadrul unui test sociometric, alegerile se fac după criteriile care interesează într-un anumit domeniu, loc, timp și conjunctură.

Scopul sociometriei include: facilitarea schimbărilor individuale sau de grup, sporirea reciprocității, a interacțiunii sociale și a empatiei, reducerea conflictelor, creșterea coeziunii și productivității grupului.

Avantajele aplicării tehnicilor sociometrice:

- a.** La nivelul unui individ: ajută la ajustarea lui socială la nivelul interrelațiilor din grup.

Se pot obține informații referitoare la membrii izolați ai colectivului, cei care nu reușesc să se adapteze, cei care sunt cei mai agreeți sau personajele mai puțin agreeate.

b. La nivelul relațiilor interpersonale: ne ajută să cunoaștem evoluția relațiilor, distribuția, evoluția tipurilor de diade și analiza matricială a acestora.

Oferă posibilitatea unei intervenții asupra grupului pentru îmbunătățirea funcționării acestuia, ameliorarea coeziunii de grup, dar și în reconstituirea unor echipe omogene. **c.** La nivelul structurii de grup: clarifică problemele coeziunii de grup.

Calcularea indicelui în diferite etape ne va dezvălui în ce direcție evoluează grupul: crește coeziunea, stagnează sau se află în regres. Fenomenele care pot produce astfel de modificări sunt numeroase, ca atare, este nu numai recomandabil să se procedeze periodic la aplicarea testului sociometric și implicit la compararea rezultatelor și depistarea factorilor care au produs modificările.

Conform testului sociometric, în cadrul grupurilor academice pot fi diferențiate două tipuri de relații de bază: **relații formale**, reglementate oficial și **relații informale**, care nu sunt reglementate oficial, ci apar în mod spontan, ca urmare a proceselor de interacțiune (Ioan Radu, 1994). Menționăm că determinarea statutului achiziționat sau dobândit în cadrul grupului academic de către student poate varia între acceptat și respins, fiind calificat în temeni de superioritate/inferioritate sau de avansare/coborâre. Desigur, această metodă determină și liderii grupului [113].

Chestionarul pentru determinarea nivelului de adaptare psihosocială”, autor C.Rogers. Chestionarul conține 101 afirmații, dintre care 37 caracterizează persoana adaptată. Astfel, unele dintre ele pot fi exemplificate:

- „Eu pot dirija cu emoțiile și faptele sale – a mă impune, a-mi permite, a-mi refuza. Autocontrolul pentru mine nu este o problemă”.
- „Eu sunt activ, energic, am inițiativă”.
- „Eu am cerințe față de propria persoană”.

În contextul dat, menționăm că scala inadaptării la fel conține 37 de afirmații, printre care:

- „Eu am puține convingeri și păreri personale”.
- „Eu sunt alarmat, încordat, îngrijorat”.
- „Toate eforturile mele sunt zadarnice, eu nu pot realiza nimic”...

În structura Chestionarului pentru determinarea nivelului de adaptare psihosocială a studenților se evidențiază o scală neutră, formată din 26 de afirmații. Dintre acestea, 7 afirmații determină nivelul de sinceritate a subiectului.

Conform structurii și concepției chestionarului menționăm că acesta este orientat preponderent spre determinarea nivelului de adaptare socială a studentului, indicând cum

influențează întreg mediu universitar asupra procesului de adaptare a studentului: asupra comportamentului lui, asupra relațiilor interpersonale din cadrul universității (colegi și profesori), și mai puțin asupra activității de învățare [190].

Chestionarul „Autodeterminării nivelului de adaptare psihosocială” (după H.M. Пейсахов) a fost administrat suplimentar cu scopul de a reliefa nivelurile de adaptare a studenților. Chestionarul dat este format din 15 itemi, repartizați în două blocuri: A și B. Potrivit rezultatelor obținute, se determină nivelul adaptării psihosociale: înalt, mediu și redus. Scorurile între 1 și 3 puncte reprezintă un nivel redus de adaptare psihosocială, scorurile cuprinse în intervalul între 4 și 6 puncte constituie un nivel mediu de adaptare socială și scorurile între 7 puncte și 10 puncte reprezintă un nivel de adaptare înalt [186].

Sistemul de valori personale, autor Rokeach, care are scopul de a depista ierarhia de valori-scopuri și valori instrumentale la studenții adaptați/ neadaptați anului I de studiu din instituțiile pedagogice. Orientarea la un sistem anumit de valori, constituie elementul-cheie în structura personalității. Astfel, orientările se organizează conform semnificației personale și formează ierarhia valorilor sau profilul valoric al personalității.

Sistemul orientărilor valorice ne indică spre orientarea intereselor personalității în legătură cu cele mai importante tipuri de activitate (în perceperea subiectivă) și mijloacele de realizare a lor. Cunoașterea sistemului de valori al personalității ni se prezintă ca un indice util pentru prognozarea orientării comportamentale generale. Una din metodele de relevare a sistemului orientărilor valorice este tehnica, propusă de M. Rokeach [93].

Pentru realizarea tehnicii date, subiecților experimentali li se propune să repartizeze, după gradul de relevanță 18 valori terminale – scopuri în viață și 18 valori instrumentale - orientări spre mijloacele de bază ale realizării scopurilor vitale.

Instrucțiunea: „ Vă prezentăm o listă din 18 valori – scopuri și 18 valori instrumentale, ce trebuie să le aranjați în ordinea semnificației pentru Dvs. ca principii de care vă conduceți în viață. Vă propunem, mai întâi să lucrați cu prima listă de valori. Vă rugăm, să analizați atent lista de valori-scopuri, iar apoi să selectați valoarea care este cea mai importantă pentru Dvs. și să o aranjați pe primul loc, adică să-i oferiți numărul de rang – 1, apoi alegeți următoarea valoare după importanță și aranjați-o pe locul doi. Apoi continuați să aranjați toată lista, după aceeași procedură. Valoarea cea mai puțin importantă pentru Dvs. va rămâne pe ultimul loc. Tot așa lucrați și cu a doua listă, cu valorile instrumentale. Lucrați atent, nu vă grăbiți. Dacă în procesul realizării sarcinii Dvs. o să vă schimbați opinia, atunci puteți să corectați răspunsurile voastre, schimbând valorile cu locul. Rezultatul final trebuie să reflecte poziția Dvs. reală”.

2.3. Profilurile personalității studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

În contextul cercetării date am realizat că adaptarea psihosocială a studentului anului I de studiu este determinată de structura personalității lui. Astfel, personalitatea poate fi reprezentată și ca totalitate de trăsături, ca o categorie relativ independentă, ca un sistem de calități ce condiționează comportamentul social al individului (G.Allport, R.Cattel, H.Eysenck, C.G.Jung).

Destul de relevante pentru cercetarea noastră sunt strategiile de abordare psihosocială a personalității, printre care se evidențiază:

1. Personalitatea ca sistem integrator.

Personalitatea este unitatea individului, particularului și generalului. *"Individualul luat în sine și absolutizat nu poate fi înțeles și explicat; înțelegerea și explicarea oricărui lucru presupune raportarea lui la un cadru de referință, la un etalon. La rândul său, generalul personalității nu există decât în forme individuale. Particularul este ceea ce este în virtutea faptului că reprezintă o combinație complexă de universale. În consecință, soluția pe care trebuie s-o adopte psihologia personalității este cea a împletirii demersului individual-concret cu cel general"* [51]. Privită din acest punct de vedere explicația în psihologia personalității constă în găsirea unui cadru general de referință sau legitate pentru mulțimea comportamentelor observabile și stabilirea unui raport între ponderea determinărilor interne, ereditare și cea a condiționărilor externe.

Teoriile explicative ale personalității abordează problematica structurii funcționale, dinamica determinărilor comportamentale și decodificarea sensului conținuturilor mecanismelor psihice. *"În studiul personalității pot fi relativ delimitate patru orientări principale, cărora se subsumează diferitele puncte de vedere și teorii particulare, și anume: a) orientarea biologică; b) orientarea experimentalistă; c) orientarea psihomotrică și d) orientarea socioculturală și antropologică. Toate acestea își află originea în teoria darwinistă și psihanaliza freudiană"* [51].

2.Descrierea personalității conform criteriului tipologic. Tipologiile sunt bazate în mod predominant fie pe factori morfologici, fie pe factori fiziologici sau psihologici. Teoriile personalității bazate pe elemente tipologice au fost realizate în special de către medici, fapt pentru care s-au folosit drept criterii aspectele morfologice ale copilului, factorii fiziologici sau psihologici, precum și aspectele clinice sau chiar predilecția pentru o anumită boală somatică sau psihică.

Fundamentându-și tipologia pe un criteriu embriologic, Sheldon realizează o sistematică morfologică în funcție de predominanța țesuturilor derivate din cele trei foițe embrionare:

endoderm, mezoderm și ectoderm. Tipurile somatice realizate sunt corelate cu o dimensiune psihologică, la rândul ei ilustrată prin aproximativ 20 de trăsături particulare.

3. Orientarea psihometrică în studiul personalității.

a. G.W.Allport - Teoria trăsăturilor de personalitate

Analiza concepției lui Allport privind personalitatea pornește de la definiția pe care o dă acesteia (Allport, 1937, p.48): „*personalitatea este organizarea dinamică a sistemului psiho-fizic care determină adaptarea unică a individului la mediu*”.

Așadar, unitatea la care Allport apelează pentru descrierea personalității este trăsătura. El definește trăsătura ca „*o structură relativ stabilă, având capacitatea de a echivala funcțional stimulii și de a iniția forme comportamentale adaptative*” [2]. Echivalarea funcțională a stimulilor presupune evidențierea unor stimuli între acțiunile acestora, astfel încât să permită formarea și consolidarea unui pattern de comportament; fiind un pattern (model) comportamental, el va putea fi „aplicat” în situații diferite, oferind consistență personalității. Se remarcă regăsirea, în definiția de mai sus, a notelor definitorii ale personalității: stabilitatea, unicitatea, unitatea determinativă. Allport recurge la o tipologizare a trăsăturilor de personalitate, având ca și criteriu întinderea ariei de comportamente pe care acestea le determină, diferențiind trăsături centrale, secundare și cardinale. O trăsătură cardinală este o structură care domină întreaga existență a omului, cu semnificație majoră pentru viață, oferind posibilitatea cunoașterii și afirmării individului Allport considerând-o "rădăcina vieții", fiind susceptibilă de orientarea majoră a existenței.

b. R.B.Cattell și analiza factorială a personalității

Factorul de personalitate, ca element descriptiv și explicativ al personalității, situat ca grad de generalitate între tip (formațiune ce reunește divizii, pe baza asemănărilor) și trăsătură (formațiune care individualizează), este denumit factor de personalitate.

Cattell consideră că factorul de personalitate are o valoare predictivă asupra comportamentului, personalitatea fiind structura care permite realizarea unor previziuni asupra comportamentului derulat într-o anumită situație.

c. H.J.Eysenck - Structura ierarhică a personalității

Recunoscutul savant Eysenck, alături de Allport și Cattell, este reprezentantul perspectivei multidimensionale a abordării personalității, teoria sa având puncte comune cu cea a celorlalte cercetări, manifestând, însă, și diferențe specifice. Aspectul care unifică cele trei abordări se referă la viziunea generală asupra personalității, mai exact, la elemente descriptive ale acesteia. În acest sens, toți pornesc de la premisa că tipul de personalitate, ca structură ce reunește indivizii pe baza unor similitudini, este un descriptor mult prea general pentru

surprinderea particularităților individuale. Este adevărat că toți indivizii au o structură primară, comună a personalității, dar diferă între ei tocmai în funcție de manifestările trăsăturilor particulare. Aceste observații au condus la impunerea noțiunii de trăsătură și factor de personalitate, prin care persoanele "să nu fie plasate, în mod rigid, în câteva categorii".

Din acest punct, intervine diferențierea dintre concepția lui Allport, pe de o parte, și cea a lui Cattell și Eysenck, pe de altă parte. Dacă, pentru Allport, *trăsătura* este o descriere calitativă a personalității individului, prin noțiunea de *factor*, Cattell și Eysenck surprind mult mai sensibil diferențele dintre oameni, în funcție de gradul în care se manifestă, pe plan comportamental, o trăsătură de personalitate. În cercetările asupra personalității, Eysenck utilizează metoda analizei factoriale, la fel ca și Cattell: spre deosebire de acesta care, prin tehnica sa, determină un număr mare de factori de personalitate, precum și corelațiile dintre aceștia, tehnica folosită de Eysenck conducea la obținerea unui număr mai mic de descriptori ai personalității, independenți unul față de celălalt. Birch și Hayward [60] atrag atenția asupra acestui ultim aspect: „*absența unei corelații înseamnă că scorul obținut de un subiect, la un anumit factor, nu să nici un fel de indicații asupra dimensiunilor altui factor*”. Din acest punct de vedere, analiza realizată de Cattell surprinde mai fin diferențele dintre gradul de manifestare a unor trăsături individuale.

d. Modelul Big-Five al personalității

E.C. Tupes și R. Christal (1961), plecând de la variabilele derivate direct din factorii personalității evidențiați de Cattell, realizează replicarea, în diverse cercetări, a 5 factori: extraversiunea, agrearea, dependența, emoționalitatea și cultura. Mai târziu, Norman, operând diferențieri între trăsături (stabile) și stări (temporare) ale personalității, ajunge la concluzia că există o structură de factori, cu valoare predictivă, susceptibilă de a reflecta structura de bază a personalității. Acești factori au fost denumiți și descriși astfel:

Tabelul 2.1. Analiza factorilor personalității după Norman

Factor	Trăsături specifice
Extraversiune	<i>Sociabil / nesociabil</i> <i>Deschidere / închidere față de experiență</i> <i>Optimism / pesimism</i>
Agreabilitate	<i>Amabilitate</i> <i>Generozitate</i> <i>Înțelegere</i>
Conștiinciozitate	<i>Responsabil / iresponsabil</i> <i>Ordonat /dezordonat</i>

	<i>Cu scrupule /fără scrupule</i>
Stabilitate emoțională	<i>Tensionat/ relaxat</i> <i>Încordat / destins</i> <i>Calm / anxios</i>
Cultură	<i>Sensibil/insensibil</i> <i>Reflexiv/nonreflexiv</i> <i>Educat / noneducat</i>

Sternberg (1985) arată că aceste caracteristici se constată și în cadrul teoriilor implicate ale personalității, adică în cadrul ansamblului de opinii cotidiene pe care oamenii le emit cu privire la comportamentul personal sau al altei persoane. Referitor la validarea practică a acestor dimensiuni fundamentale. Minulescu [5] arată că fidelitatea înaltă a cercetărilor relevă aceste dimensiuni ca aparținând realului, nu doar mentalului.

e. Teorii unidimensionale ale personalității - Teoria lui J.B. Rotter privind controlul intern - extern ca dimensiune a personalității

Pentru a reliefa această teorie, Rotter (1966) consideră că dimensiunea fundamentală a personalității care influențează comportamentele cotidiene este modul în care persoana percepe sursa unor recompense (întărire pozitivă) sau sancțiuni (întărire negativă), adică modul în care stabilește legătura dintre acest sistem și propriul său comportament. El arată că există două categorii de indivizi:

- cei care cred că întăririle pozitive sau negative decurg direct din ceea ce sunt sau din acțiunile proprii;
- cei care cred că întăririle pozitive sau negative depind de forțe exterioare, independente de ceea ce sunt sau de modul în care au acționat până în momentul aplicării întăririi.

În viziunea autorului, prima categorie de subiecți din care fac parte persoanele care se consideră responsabile de tot ceea ce li se întâmplă, dezirabil sau indzirabil, au un *locus intern al controlului*; cea de a doua categorie, reunind persoane care identifică sursa evenimentelor ca fiind exterioară lor au un *locus extern al controlului*. Astfel, Rotter face din cuplul internalitate / externalitate o dimensiune fundamentală a personalității, o variabilă semnificativă a comportamentului unei persoane.

- Dimensiunea A - B a personalității în viziunea lui M.Friedman și R.H. Rosenman

Abordarea unidimensională propus de Friedman și Rosenman (1974) vizează un tip particular de comportament ca expresie a personalității, comportament cu evidente influențe în sfera educațională, relațională, socială, profesională. Cercetările autorilor ajung la concluzia că

există un anumit tablou al trăsăturilor de personalitate care corelează pozitiv cu expunerea la boli cardiovasculare, tablou pe care îl denumesc *personalitate de tip A*. Comportamentul specific al acestei personalități se va numi comportament de tip A. De asemenea, aceștia descriu și structura specifică *personalității de tip B*, cu un risc mai scăzut de expunere la boli cardiovasculare.

4. Orientarea socio-culturală.

a. W.Mischel - Abordarea personalității în situație.

Autorul Mischel pornește de la constatarea că, în teoriile personalității, *"oamenii sunt caracterizați printr-un set de trăsături generale care explică invarianța comportamentală în situații diferite; cercetările aplicative, însă, nu duc la rezultate care să confirme această intuiție"* [5].

Prin teoria situaționistă asupra personalității, Mischel schimbă accentul de pe caracteristicile personale pe cele ale situației, punând bazele unui model care demonstrează legătura dintre trăsături și comportament.

b. A.Bandura - teoria învățării observaționale

Teoria lui Bandura asupra personalității se circumscrie perspectivei social-cognitive, după care:

- dezvoltarea personalității este expresia interacțiunii dintre factorii interni și cei externi;
- procesele și funcțiile cognitive (selectivitate perceptivă, encodare, prelucrarea și transformarea informațiilor) reprezintă baza unor diferențe interpersonale, la nivel comportamental;
- impulsul motivațional care asigură dinamica personalității sunt expectanțele subiectului cu privire la desfășurarea viitoare a unui comportament la efectele acestuia pe plan social și personal, precum și la aprecierea rezultatelor activităților;
- dezvoltarea personalității are la bază abilitatea individului uman de învățare, ca similare a unor informații, scheme și strategii operatorii, ca formare și consolidare a unor atitudini, activitate care se desfășoară la orice vârstă, depinzând de anumite condiții.

5. James E. Cote și Charles Levine. Tipologia diferențelor de comportament.

Situații sociale diferite îi obligă de asemenea pe oameni să se atașeze de niște identități individuale diferite, ceea ce îi poate determina pe unii să se simtă marginalizați, oscilând astfel între diferite identificări de grup și identificări individuale. Aceste concepții diferite despre sine însuși duc la construcții imagistice dihotomizate între ceea ce individul dorește să fie (sinele ideal) și ceea ce văd ceilalți în el (sinele limitat). În acest sens, parcursul educațional, statutul ocupațional și rolurile sociale influențează în mod semnificativ formarea identității.

Autorii James E. Cote și Charles Levine au dezvoltat o tipologie care investighează potențialele diferențe de comportament ale indivizilor, accentul fiind existența unor anumite *strategii de formare a identității* pe care individul le poate folosi pentru a se adapta lumii sociale.

[http://ro.wikipedia.org/wiki/Identitate %28%C8%99tiin%C8%9Be sociale%29](http://ro.wikipedia.org/wiki/Identitate_%28%C8%99tiin%C8%9Be_sociale%29) - cite note-8

Tabelul 2.2 Tipologia strategiilor adaptative după James E. Cote și Charles Levine.

	Simptome psihologice	Simptome ale personalității	Simptome sociale
Schimnicul (<i>Refuser</i>)	Dezvoltă blocaje cognitive care împiedică adoptarea <u>rolurilor</u> și a <u>schemelor</u> de adult	Are un comportament copilăros	Manifestă o acută dependență față de ceilalți, fără a se implica substanțial în comunitatea adulților
Rătăcitorul (<i>Drifter</i>)	Posedă resurse psihologice mai importante decât Schimnicul (i.e., inteligență, carismă)	Este apatic în privința folosirii resurselor psihologice	Nu se implică substanțial în comunitatea adulților și nu îi respectă normele
Căutătorul (<i>Searcher</i>)	Are un sentiment de insatisfacție datorat marilor pretenții personale și sociale	Privește cu dispreț imperfecțiunile comunității	Interacționează într-o oarecare măsură cu unele modele sociale, dar în cele din urmă abandonează aceste relații
Păzitorul (<i>Guardian</i>)	Posedă valori și atitudini personale clare, dar și o adâncă frică de schimbare	Identitatea personală este aproape sufocată de identitatea socială	Are o identitate socială foarte rigidă și se identifică puternic cu comunități adulte
Cunoscătorul (<i>Resolver</i>)	Dorește în mod conștient dezvoltarea personală	Își acceptă talentele și competențele personale și le folosește în mod activ	Este deschis comunităților care prezintă condiții favorabile pentru dezvoltarea personală

Autorul Kenneth Gergen a formulat clasificări suplimentare, care includ *manipulatorul strategic*, *personalitatea pastişă* și *sinele relațional*. Manipulatorul strategic este o persoană care începe să privească toate accepțiunile identității ca pure exerciții de rol și care, pe cale de consecință, treptat ajunge alienat de „sinele” său social. Văzând interacțiunile sociale ca oportunități de a se contopi cu rolul, personalitatea pastişă abandonează orice aspirație la o identitate adevărată sau „esențială” și devine astfel rolurile pe care le joacă. În acest context, sinele relațional este o perspectivă potrivit căreia indivizii își abandonează orice formă de *sine exclusiv*, văzând în schimb orice tip de identitate în termeni de interacțiune socială cu ceilalți.

Pentru Gergen, aceste strategii se succed una pe alta în faze și se află într-un raport de cauzalitate cu creșterea popularității culturii postmoderne și cu avântul tehnologic al telecomunicației.

În procesul de studiere a subiecților cu ajutorul chestionarului 16 factori Cattell am determinat că valorile medii la toți factorii în cazul tuturor celor trei loturi experimentale, se plasează în partea centrală a scalelor și se modifică în limitele 3,5 – 7 puncte pe scală.

Trebuie să menționăm, că în testul PF16 Cattell sunt prezentați 16 factori de personalitate cărora autorul le-a implicat 2 feluri de dominație factorială: factori evidenți (declarați) și factori voalați (ascunși). Remarcăm, că cele mai multe din trăsăturile testului sunt rezultatul unei condiționări psihosociale, realizată în procesul socializării și integrării sociale.

Cercetările efectuate de noi privind tipul de personalitate a studentului anului I de studiu în funcție de calitatea adaptării psihosociale, ne-a orientat în rezultatul analizei rezultatelor să evidențiem niște grupuri de caracteristici.

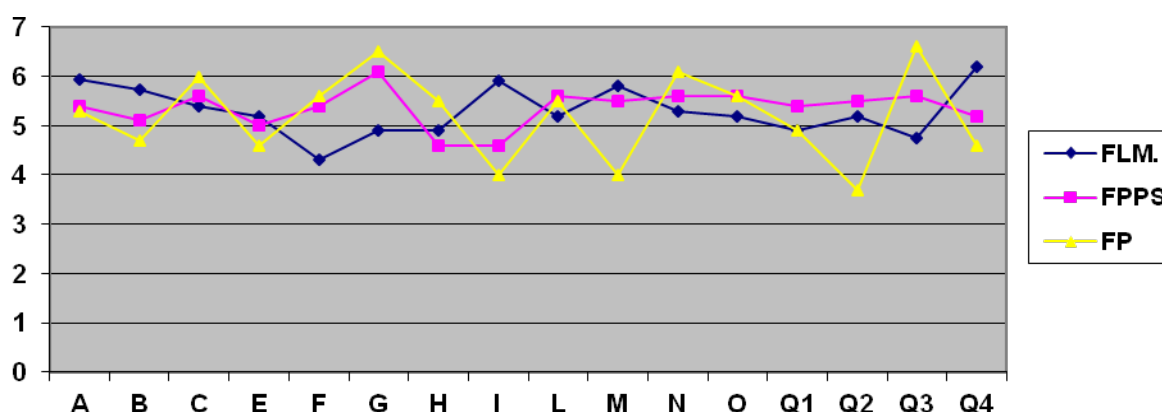


Fig. 2.2. Profilul psihologic al studenților de la cele 3 facultăți (Cattell)

Din Fig. 2.2. se observă că grupul de studenți de la facultatea de limbi moderne se caracterizează prin valori reduse la factorii: F,G,H,Q₁,Q₃ și valori înalte la factorul Q₄. Astfel, descifrând semnificația factorilor de mai sus putem remarca că acești studenți sunt predispuși spre instabilitate, îngrijorare, predispuși să complice lucrurile; insuficient de conștiincioși, egoiști; foarte sensibili și reacționează critic (tensionat) la orice pericol, timizi; rigizi, conservatori; au voință slabă și autocontrol slab (nesatisfăcător), activitatea lor fiind haotică și neordonată. Aceștia se diferențiază prin excitabilitate și frustrare.

Studierea grupului de studenți ai facultății de psihologie ne-au determinat să menționăm că aceștia se caracterizează prin valori reduse la factorii H,I și valori înalte la factorul G, iar celelalte valori medii corespund cu mediile scalei. Acest grup experimental se

caracterizează printr-o timiditate, neîncredere în forțele proprii, sensibilitate înaltă (H⁻); valorile scăzute la factorul I denotă prezența simțului practic și real, a stricteții și raționalizării trăirilor emoționale, iar valorile înalte la factorul G vorbesc despre prezența conștiinciozității.

În contextul dat, evidențiem că grupul studenților de la facultatea de pedagogie se caracterizează prin rezultate reduse a factorului B – capacități intelectuale, factorul E – denotă supunere și modestie, factorul I – duritate și realism, factorul M – simțul practic și imaginație insuficientă, factorul Q₁ – conservatism și stabilitate, factorul Q₂ – conformism și factorul Q₄ – tensiune energetică ridicată. Rezultate mai înalte se atestă la următorii factori: G – conștiinciozitate, N - perspicacitate și Q₃ – autocontrol.

Potrivit descrierii de mai sus concluzionăm că factorii menționați reflectă parțial deosebiri între grupurile experimentale, însă starea nedeterminată și nedefinită a structurii lor comune de personalitate nu permite studierea legităților de funcționare și de comportament a acestora. După cum s-a mai menționat, un astfel de grup experimental în general poate servi ca un model optim (de mijloc) de prognozare.

Pentru determinarea potențialelor structuri tipologice există două modalități:

1. gruparea conform criteriului propus inițial și,
2. gruparea subiecților conform nivelului „asemănării”, apropierii în spațiu a indicilor „naturali”, ce nu au fost propuși grupului anterior.

A doua cale, după părerea noastră este mai eficientă, în măsura în care există o libertate mai mare pentru clasificarea obiectivă în tipuri existente în cadrul eșantionului respectiv.

În conformitate cu procedura analizei factoriale, pentru formarea structurii specifice a grupului academic, se poate depista, ce factori în subgrupa respectivă contribuie la consolidare, și care factori îi dispersează. Astfel, combinarea cea mai eficientă a factorilor se dovedește a fi și cea mai tipică pentru grupul experimental studiat. Prin urmare, tipul de personalitate - reprezintă o combinație naturală (reală) a trăsăturilor. Potrivit analizei constatăm, că aceste trăsături nu necesită obligatoriu o corelare între ele, ci interdependența lor poate avea și un caracter de linie curbă.

În continuare, vom prezenta tipurile de personalitate obținute pe baza celor trei grupuri experimentale, asemănările și deosebirile lor.

În Fig. 2.3. sunt reprezentate profilurile de personalitate a studenților de la facultatea de limbi moderne. Rezultatele obținute sunt semnificative pentru factorii A, F, H, O ($p > 0,001$).

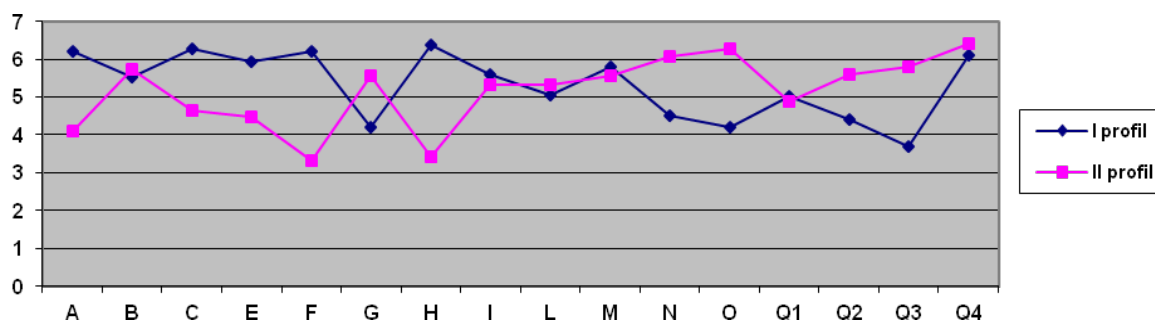


Fig. 2.3 Profilurile de personalitate a studenților de la FLM (după Cattell)

Conform figurii 2.3. se observă că divergențele între factori în interiorul grupului experimental s-au produs la 10 factori din cei 16 factori ai testului.

Astfel, în urma efectuării analizei factoriale am obținut două profiluri, ce corespund următorului tablou psihologic:

I profil: tip deschis, cu o stabilitate emoțională ridicată ($p > 0,01$), vesel și înțelegător ($p > 0,001$), sociabil ($p > 0,001$), sensibil și sentimental ($p > 0,01$), calm și controlat ($p > 0,001$) (51 de subiecți).

II profil: tip rezervat ($p > 0,001$), cu o stabilitate emoțională scăzută ($p > 0,01$), modest și amabil ($p > 0,01$), închis în sine ($p > 0,001$), timid și neîncrezător, îngrijorat ($p > 0,001$), tensionat și conservator (41 de subiecți).

Sinteza literaturii de specialitate și a cercetărilor realizate au contribuit la confirmarea faptului că factorul de personalitate are o valoare predictivă asupra comportamentului situațional.

Studierea personalității studenților de la FPPS. a înregistrat rezultate asemănătoare cu cei de la FLM, acestea fiind reprezentate în Fig. 2.4.

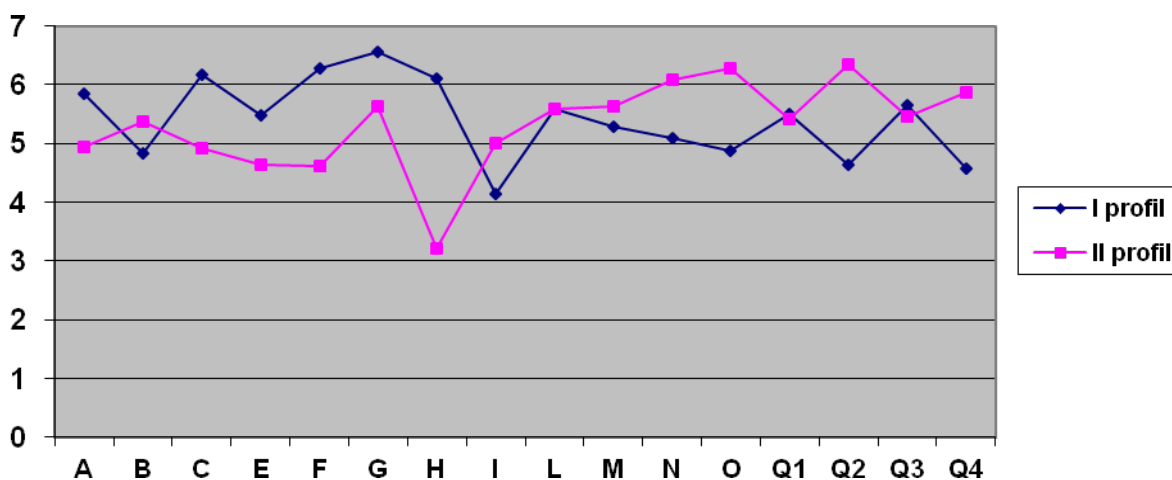


Fig. 2.4 Profilurile de personalitate a studenților de la FPPS (după Cattell)

Generalizând rezultatele cantitative, am obținut următoarele două profiluri de personalitate:

I profil: tip cu un „Eu” puternic, stabil emoțional ($p>0,001$), vesel și entuziast ($p>0,001$), perseverent, cu simțul datoriei și al responsabilității ($p>0,01$), întreprinzător, sociabil ($p>0,001$), realist, încrezut în sine ($p>0,01$), dependent de grup, calm ($p>0,001$) (87 de subiecți).

II profil: tip rezervat, hipersensibil ($p>0,001$), amabil și modest ($p>0,001$), moderat și închis în sine ($p>0,001$), lucid, îngrijorat și anxios ($p>0,001$), cu sentiment de frustrare ($p>0,01$) (67 de subiecți).

În baza celor expuse putem conchide că factorii menționați au un rol deosebit de important în determinarea comportamentului personalității, a modelelor și instrumentelor de adaptare psihosocială.

Cercetarea rezultatelor studenților de la facultate de pedagogie a reliefat rezultate interesante, acestea fiind reprezentate în Fig. 2.5.

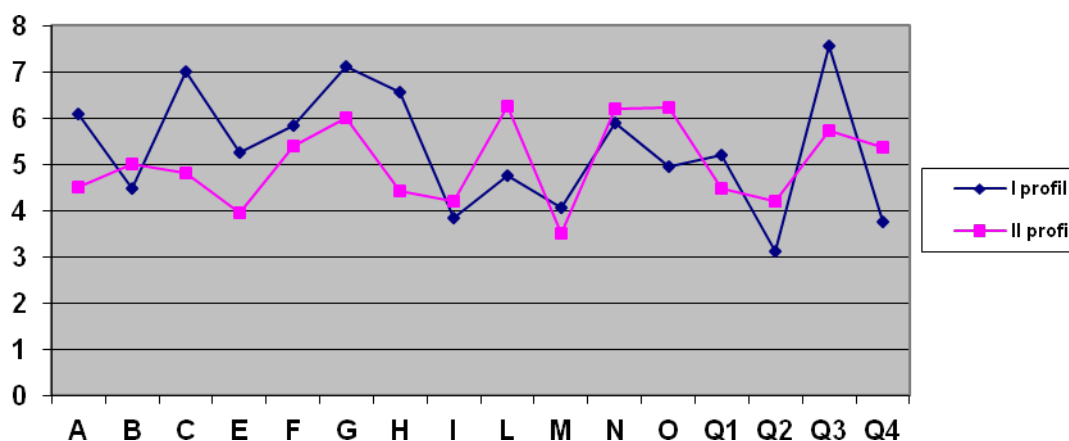


Fig. 2.5 Profilurile de personalitate a studenților de la FP (după Cattell)

Efectuând analiza rezultatelor pentru grupul experimental al FP, am obținut următoarele două profiluri specifice:

I profil: $A^+ B^- C^+ G^+ H^+ I^- L^- M^- O^- Q_2^- Q_3^+ Q_4^-$ (87 de subiecți)

II profil: $A^- C^- E^- H^- I^- L^+ M^- N^+ Q_1^- Q_2^-$ (41 de subiecți).

Pentru compararea rezultatelor obținute, vom examina divergențele fiecărui grup experimental în parte conform celor două profiluri. Analizând rezultatele observăm, că pentru diferite grupuri experimentale în cazul valorilor medii diferite ale factorilor, diferențierea este asemănătoare. Așadar, factorii A, C, E, F, H, Q1 în toate cazurile obțin aproximativ valori înalte, iar factorii B, L, N, O, Q2, Q4 sunt caracteristici I grup de factori în comparație cu al II-lea. În

toate trei eșantioane se observă niște divergențe și chiar dacă ele nu sunt semnificative, tendința oricum se păstrează. În așa mod, putem menționa că toate trei loturi experimentale la ultima etapă de analiză factorială se divizează în două grupuri specifice. Tendințele generale de diferențiere a loturilor experimentale permit de a concluziona, că există o anumită caracteristică psihologică generală, ce se află în afara acestei legități. Analizând divergențele curbelor în cadrul tendințelor se pot observa două complexe de trăsături, ce descriu - în I grup de factori extroversia (A, E, F, H, Q2⁺) și lipsa anxietății (C, H, L, O, Q3, Q4⁺), și în grupul II – introversia și anxietatea. În cercetarea noastră, aceste grupuri au fost denumite I și al II-lea tip de personalitate.

Caracteristica generală de profil a primului tip, care include în structura sa factorii cu tendințe divergente cu tipul II de personalitate în cele trei loturi experimentale, este determinată de următoarele particularități: personalitate deschisă, cooperantă, cu raționament concret și stabilitate emoțională ridicată, cu un „Eu” puternic și o modestie situațională, vesel și entuziasmat, întreprinzător și sociabil, cooperant, calm și încrezut în sine, fidel grupului.

După cum observăm, factorul E (dominare) și Q (radicalism) în toate trei loturi experimentale a acestui tip, au obținut valori medii pe scală (de la 5 până la 6 puncte), de aceea ei se exclud din profilul specific primului tip. Valorile semnificative pentru toate trei loturi experimentale ale primului tip sunt prezentate reprezentate în Fig .2.6.

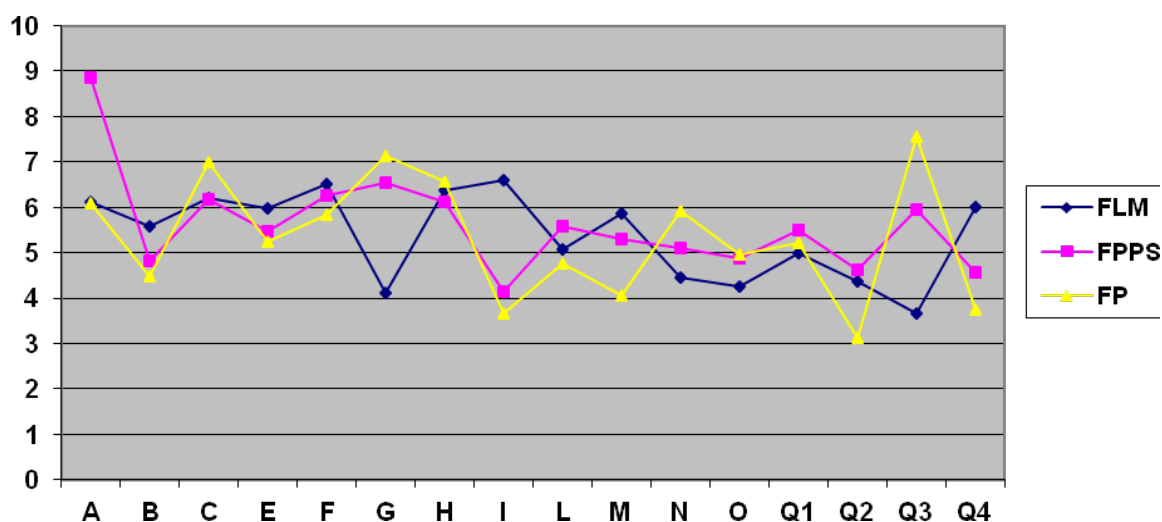


Fig. 2.6 Profilul psihologic al I tip (după Cattell)

Conform Fig. 2.6, divergența profilurilor se observă la 3 din 16 factori. Factorul C - în lotul subiecților facultății L.M. are semnul „-”, ceea ce reprezintă neconștiinciozitate, neîncrederea în „Eul” său, iar în lotul subiecților FPPS și FP se depistează aspecte inverse – valori înalte la acest factor; factorul I – în lotul subiecților FLM se caracterizează prin înclinații

spre polul pozitiv – bunătate, iar în lotul subiecților FPPS și FP – înclinații spre polul negativ, și anume severitate; factorul Q 3 - în lotul celor de la FLM se descoperă tendința factorului spre polul negativ – autocontrol redus, iar în grupele FPPS și FP – spre polul pozitiv, ceea ce reprezintă prezența unui autocontrol înalt.

Trebuie de menționat faptul, că studenții din grupul experimental al FPPS în cadrul acestui profil ocupă o poziție intermediară față de studenții FLM și a FP.

Efectuând analiza factorilor care formează profilul I tip de personalitate, am determinat următoarele caracteristici:

- în cadrul sferei relațiilor interpersonale: sinceritate, tendința de a comunica (A^+), spiritul de inițiativă, curaj și activism în cadrul relațiilor (H^+), încredere, sociabilitate, independență (L^-), sinceritate și un caracter real în comportament (N^-), conformism, necesitate în sprijin și susținerea celor din jur, dependent de grup (Q_2^-);
- în cadrul sferei emoționale: stabilitate emoțională (C^+), optimism (F^+), absența sentimentului de culpabilitate, lipsa anxietății, încrederea în forțele proprii (O^-), echilibrat, calm (Q_4^-);
- în cadrul sferei intelectului: intelect mediu și capacități intelectuale (B).

Cu toate acestea, tabloul psihologic descris de noi poate fi considerat doar o imagine intermediară sau preventivă al acestui tip, în raport cu imaginea finală a profilului I tip. Aceasta va fi formată din următorii factori: $C^+H^+O^-Q_2^-$ și le corespunde următoarea caracteristică: stabilitate emoțională; spirit de inițiativă, activism; anxietate redusă; sociabilitate, conformism.

Formula unică care generalizează factorii nivelului primar în imaginea finală a primului tip are o structură dublă, cu două aspecte:

- grup de factori descriu caracteristicile stării emoționale a personalității – stabilitatea emoțională (C^+) și lipsa anxietății (H^+);
- alt grup – caracterizează particularitățile specifice ale comportamentului interpersonal – curaj, hotărâre, spirit de inițiativă (O^-) în raport cu dependența de grup și poziția conformistă (Q_2^-).

În continuare vom analiza tipul, denumit convențional, tipul II. Formula generală a acestui tip, care include factorii cu tendințe asemănătoare în divergența grupului este:

$A^- (B) C^- E^- F^- (F) H^- I^- (I) L^+ (L) M^- (M) N^+ O^+ Q_1^- (Q_1) Q_4^+ (Q_4)$

În general, dacă vom analiza esența factorilor primari ce formează acest tip, atunci vom observa, că el este caracterizat de următoarele particularități: în cadrul sferei relațiilor interpersonale – lipsa sociabilității, înstrăinare, relații rezervate și relații formale (A^-), umilință

(ascultare), dependență, predispoziție spre cedare (E^-), prudență, timiditate, lipsa capacității de colaborare (H^-), în relații manifestă insistență, iritabilitate, nu tolerează concurența, suspicios, dependent (L^+), se caracterizează prin spirit chibzuit, perspicacitate, caracter artificial a relațiilor, abil de a se comporta rezervat și rațional (N^+); în cadrul sferei emoționale – acești subiecți nu sunt capabili să-și controleze emoțiile și pasiunile impulsive, sunt instabili emoțional (C^-), îngrijorați de urmările faptelor sale, de viitorul său, sunt permanent în așteptarea insucceselor și nenorocirilor (F^-), ei se caracterizează prin severitate și duritate (I^-), prin dominarea fonului anxios - depresiv al dispoziției; predispuși spre sentimentul culpabilității (O^+), prin încordare, frustrare (Q_4^+), în cadrul sferei intereselor intelectuale - ei se caracterizează prin insuficiența imaginației și ingeniozității (M^-), conservatism, rigiditate, noul este tratat cu rezerve și critică, deoarece îl consideră absurd și fără sens (Q_1^-).

Această caracteristică, ca și în situația primului tip, poate fi considerată doar o imagine preventivă a tipului II de personalitate, și el include numai șase factori, ce nu au obținut valori medii pe scală (de la 5 până la 6 puncte). Astfel, formula finală al tipului II este descrisă de următorii factori: A^- C^- E^- H^- N^+ O^+ - nesociabili, rezervați, instabili emoțional, dependenți; precauți, timizi; pătrunzători, chibzuiți, sentimentul culpabilității înalt. Patru factori ai acestui tip descriu sfera relațiilor interpersonale (A^- E^- H^- N^+), iar factorii C și O – descriu sfera emoțională.

Analizând diferențele în interiorul tipurilor de personalitate I și II observăm coincidența aproximativă a graficelor ce caracterizează valorile studenților FLM și FPPS, diferențe semnificative a mediilor nu se observă, cu excepția factorului F, însă conform semnului el coincide și diferența se manifestă doar în interiorul tendinței generale (Fig. 2.7)

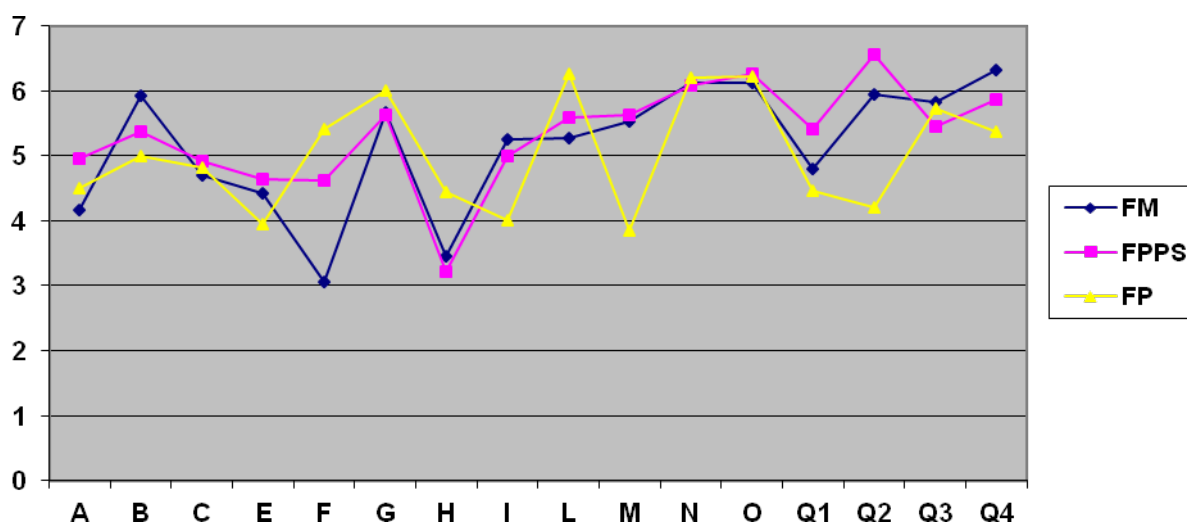


Fig. 2.7 Profilul psihologic al tipului II (după Cattell).

Comparând profilurile studenților FLM și a FPPS cu cele a studenților FP determinăm, că ultimul profil se deosebește într-o măsură mai mare de primele două. În cadrul diferenței profilurilor se observă divergențe numai la factorul Q₂, conform căruia subiecții se caracterizează prin rezultate reduse, ce corespund trăsăturii conformism și dependența de grup, pe când primele două profiluri au rezultate înalte la acest factor și corespund trăsăturii „independență”.

Profilul intermediar al tipului II de personalitate ne permite să concluzionăm, răspunzând la următoarele întrebări: prin intermediul căror factori se formează tipul II, care factori dispar pe parcurs și care factori rămân, formează și asigură imaginea generală a tipului? În legătură cu aceasta menționăm, că diferențe mai puține a grupurilor în toate trei eșantioane se întâlnesc la factorii I, M, Q1. Aceasta însă nu înseamnă că toți subiecții au obținut valori medii la acest factor (coeficientul de variație la ei nu este mai mic ca la alți factori, însă valorile lor oscilează în ambele părți ale scalei, și la „+”, și la „-”), ci în cazul evidențierii structurii specifice a grupului, valorile lor sunt indiferente pentru imaginea generală a profilului și ele nu “poartă” greutatea de conținut pentru profilurile diferitor tipuri, indiferent de structura generală a particularităților individuale.

În afară de aceasta, fiecare eșantion are specificul său și în limitele acestea există particularități specifice fiecărui tip. Pentru ambele eșantioane de studenți (FPPS și FLM), independent de structura generală a tipului, sunt factorii B – intelectul și L – suspiciunea; pentru studenții FPPS – factorul Q₃ – autocontrol; pentru studenții FLM – Q₄ - frustrare; pentru studenții FP - factorii F – superficialitate și N – perspicacitate.

În cazul atribuirii generale la unul din tipurile menționate, se evidențiază un anumit specific a structurii de personalitate. Grupul de factori care sunt într-o relație stabilă, puternică, determină esența tipului, pe când alți factori sunt relativ mai independenți și liberi. În situația schimbării lor nu se produc modificări în sistemul integru a trăsăturilor de personalitate, acești factori caracterizează „coloritul subiectiv” al tipului într-un eșantion concret.

Elementul care determină structura tipologică generală a tipului este factorul H – ce indică spiritul de inițiativă, curajul, activismul. Diferența tipurilor pentru cele trei loturi experimentale la acest factor este evidentă. El se include în structura ambelor tipuri, însă cu semne diferite. Factorul H, conform abordării psihologice, este în relație cu sensibilitatea sistemului nervos vegetativ, caracteristic situației de reacționare la pericol. Există argumente, că acest factor este unul din cei 2-3 factori, care sunt determinați puternic de ereditate [175].

Rezultatele înalte vorbesc despre imunitate față de pericol, curaj, hotărâre, tendința spre risc și senzații „tari”. Studiarea persoanelor cu H⁺ determină că ei repede stabilesc relații cu cei

din jur, nu au dificultăți în comunicare, vorbesc mult și cu plăcere, nu-și pierde echilibrul în situații noi, uită repede insuccesele, nu fac concluzii pripite din pedepsele la care au fost supuși.

Persoanele ce au obținut valori reduse la acest factor, au un sistem nervos simpatic hipersensibil, ceea ce îi face să reacționeze impulsiv la orice situație de pericol. Acești subiecți se consideră foarte sfioși, timizi, neîncrezuți în forțele proprii, sunt dominați de sentimentul nerealizării personale, nemotivați, sunt lenți și reținuți în exprimarea emoțiilor sale, nu iubesc să conlucreze cu alți oameni, preferă să aibă 1-2 prieteni apropiați în schimbul unei companii mari, nu pot să colaboreze cu un cerc mare de oameni.

Conform rezultatelor noastre s-a dovedit că factorul H este structura fundamentală inițială, în jurul căreia se întrunesc complexe de personalitate.

În literatura de specialitate se menționează că relațiile între factorii testului dat sunt condițional – stabile. Totuși, corelațiile următoare s-au dovedit a fi comune pentru toate trăsăturile de personalitate: între A (tendința de a comunica) și H, între E (dominare) și H, între F (lipsa de griji) și H.

Toți factorii care au corelat cu H, au intrat în structura profilurilor finale sau intermediare ale primului sau al doilea tip. Prin urmare, ținând cont de condiționarea ereditară a factorului H, putem vorbi despre dependența semnificativă a structurii individuale tipologice, ce se formează în procesul de socializare a individului și a calităților sale dobândite ereditar, acestea fiind baza structurii personalității.

În afară de factorul H, numai factorul C – stabilitatea emoțională, are corelații comune în toate trăsăturile menționate. Acestea sunt corelațiile cu sentimentul culpabilității (factorul O) – negative și cu frustrarea (factorul Q₄) – de asemenea – corelații negative. Reieșind din cele evidențiate, factorul C și O au intrat în structura profilurilor finale ale primului și al doilea tip, iar factorul Q₄ – în structura profilurilor intermediare.

Factorul C nu are corelații comune semnificative cu factorul H nici în unul din grupurile celor trei loturi experimentale, ceea ce confirmă faptul despre prezența unei structuri de personalitate tipice, independente și caracterizează capacitatea subiectului de a-și dirija emoțiile și dispoziția, abilitatea de a găsi o explicație adecvată și o exprimare reală. În literatura psihologică a fost demonstrat că stabilitatea emoțională scăzută este deseori partea componentă a tuturor devierilor patologice: nevrozelor, psihopatiilor, alcoolismului ș.a. [58]. În legătură cu acest fapt, în cercetarea adaptării, factorul C a fost utilizat în calitate de indiciu, ce denotă stabilitatea integrării comportamentului, valorile înalte ale căruia sunt caracteristice persoanelor cu un comportament stabil, puternic, real orientat, iar valorile reduse sunt caracteristice persoanelor cu un comportament instabil și insuficient integrat.

Factorul O a intrat, de asemenea, în profilul specific al ambelor tipuri și are, după cum am mai menționat, o tendință spre o relație negativă cu factorul C. Probabil, acest fapt se explică printr-o anumită asemănare psihologică, deoarece ambii factori caracterizează sfera emoțională a personalității și, după cum se știe, intră în structura unui astfel de indice integral cu semne diferite (factorului secundar în cadrul acestui test), așa cum este anxietatea – adaptarea.

Pentru interpretarea factorului O, autorul testului a utilizat astfel de termeni ca „tendința depresivă”, „dispoziție deprimată”, „umilire”, și chiar „stare nevrotică”.

Valorile scăzute la factorul O diferențiază oamenii care „dirijează cu insuccesele sale”, de cei, care nu fac față insucceselor vieții și le trăiesc ca un conflict interior. Astfel, valorile scăzute sunt specifice persoanelor vesele, optimiste, mulțumite de viață, încrezute în succesele și posibilitățile sale.

Valorile înalte la acest factor vorbesc despre dominarea fonului depresiv-anxios al dispoziției. Aceste persoane permanent sunt îngrijorate, deprimare, nu-și apreciază posibilitățile sale, își subapreciază competența sa, cunoștințele și aptitudinile. În general, ei se simt neîncrezuți și incomod, sunt modești, necomunicabili, rezervați și izolați.

Conform rezultatelor prezentate, se poate de presupus, că unii factori între ei au o relație cu mult mai instabilă, decât în cazul structurii trăsăturilor integrale fundamentale.

În relație cu alți factori (cu excepția factorului C), factorul O nu se manifestă prin tendințe stabile, adică în măsură egală în cele 6 clustere sau cel puțin în clusterelor unui tip. De aceea, analiza lor detaliată în cazul nostru, nu are sens.

De aici putem concluziona, că stabilitatea tabloului de profil al tipului se menține nu numai din contul corelației cu trăsăturile fundamentale ca activismul (H) și stabilitatea emoțională (C), dar și din contul altor relații, cum ar fi perspicacitatea (N) și autocontrol (Q₃).

2.4. Nivelurile de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și structurile sociale determinante ale acestuia.

Perioada inițială de dezvoltare profesională a studentului este analizată de autorii de specialitate ca una determinantă pentru om (N.Vințanu, E.A. Климов, Н.С. Пряжников, А.А.Рван, ș.a.). Una din cele mai importante trepte la această etapă este procesul de adaptare psihosocială, și anume studentul asimilează forme noi de activitate, de comunicare, de odihnă și distracție, raportează așteptările sale la realitate. Procesul de adaptare socială deseori este însoțit de tensiuni psihologice, cauzat de probleme ce țin de relații interpersonale din situații sociale noi. Autorii de specialitate au determinat (В.П. Кондратова, С.А. Гапонова, А.В. Сухарев) că majoritatea studenților care întâmpină dificultăți în procesul de adaptare psihosocială, transferă

atitudinea negativă față de situația socială din mediul universitar asupra activității profesionale alese sau, în unele situații studenții pot manifesta demotivare profesională.

Studierea procesului de adaptare psihosocială a studenților presupune operarea cu o serie de factori și indicatori care constituie sistemul de referință al nivelului de realizare a interacțiunii dintre personalitatea studentului și ansamblul condițiilor de desfășurare a procesului de învățământ. Analizând concepțiile referitoare la adaptarea psihosocială a studenților, observăm că acestea depind permanent de interacțiunea factorilor interni și externi. Factorii interni ai adaptării optime depind de personalitatea studentului, iar factorii externi sunt condiții obiective independente.

În contextul investigației date, am hotărât să utilizăm **„Chestionarul pentru determinarea nivelului de adaptare psihosocială”, autor C.Rogers.**

Am menționat că în structura Chestionarului pentru determinarea nivelului de adaptare psihosocială a studenților se evidențiază o scală neutră, formată din 26 de afirmații. Dintre acestea, 7 afirmații determină nivelul de sinceritate a subiectului.

Amintim că conform structurii și concepției chestionarul este orientat preponderent spre determinarea nivelului de adaptare socială a studentului, indicând cum influențează întreg mediul universitar asupra procesului de adaptare a studentului: asupra comportamentului lui, asupra relațiilor interpersonale din cadrul universității (colegi și profesori), și mai puțin asupra activității de învățare.

Tabelul 2.3. Reprezentarea nivelului de adaptare psihosocială.

	Nivel de adaptare	FLM		FPPS		FP			
		Coeficientul de adaptare 3,16±1,03	% (92)	Coeficientul de adaptare 3,39±1,1	% (96)	Coeficientul de adaptare 3,23±1,12	% (98)		
1	înalt	4,19	13%	4,49	21%	4,35	17%		
2	mediu	4,19-2,13	58%	4,49-2,29	60%	4,35-2,11	60%		
3	redus	2,13	29%	2,29	19%	2,11	23%		

După cum putem determina din tabelul 2.3., majoritatea studenților din toate trei loturi experimentale s-au plasat la nivelul mediu de adaptare (58%-60%). Acest rezultat reprezintă o legitate, deoarece majoritatea populației tinde spre un nivel mediu de dezvoltare în societate. Autorul Eysenck menționa că „toți indivizii pot fi aranjați într-o linie, la începutul căreia sunt situați cei care au o stabilitate înaltă, un nivel înalt de maturitate și adaptare socială, iar la capătul ei – cei instabili, irascibili și cu un nivel de adaptare scăzut. Majoritatea oamenilor tind să-și

găsească un loc între aceste două tipuri”. Potrivit rezultatelor din tabelul 2.3. putem menționa că pentru toate loturile experimentale repartizarea subiecților pe nivele de adaptare psihosocială este proporțională și diferențe semnificative a acestor indici nu au fost obținute.

Pornind de la rezultatele înregistrate în tabelul 2.3. observăm că în cadrul experimentului se evidențiază un grup de studenți cu un nivel redus de adaptare psihosocială după cum urmează: FLM – 29%, FPPS – 19% și FP – 23. Observăm că procentajul cel mai mare a celor cu nivel redus de adaptare îl au studenții de la FLM, iar procentajul descrește până la 19% - pentru studenții FPPS. În contextul dat, analiza statistică a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul redus de adaptare psihosocială între rezultatele studenților FLM și celor de la FPPS, la pragul de semnificație $p=0,001$. În aceste condiții trebuie să menționăm că acest tablou este determinat de factorii obiectivi, cât și de cei subiectivi care influențează personalitatea studentului, starea lui psihologică, eficiența activității pe care o realizează. Efortul și tensiunea psihică din cadrul examenelor de absolvire a liceului este un factor determinant în manifestările comportamentale adaptative/dezadaptative ale studentului. Tot odată, vârsta tinereții este dominată de amplificarea identității sociale (Erikson) și dezvoltarea intensă a autoaprecierii și aspirațiilor studentului.

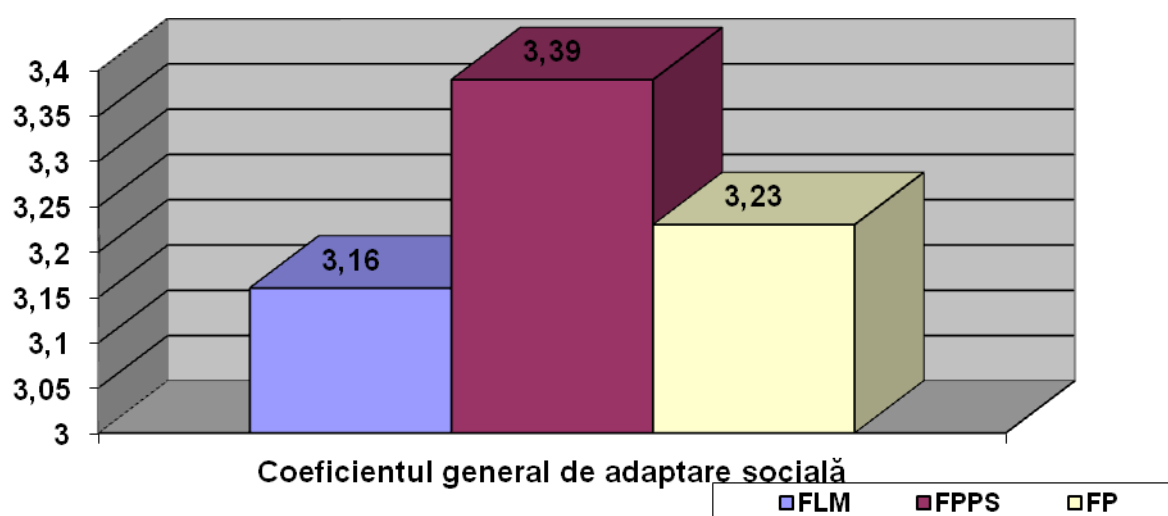


Fig. 2.8 Reprezentarea coeficientului general de adaptare socială

Astfel, procesul adaptării sociale a studentului cuprinde, pe de o parte, adaptarea profesională, prin care se subînțelege adaptarea la structura, condițiile și organizarea procesului educațional, iar, pe de altă parte, adaptarea psihosocială, ceea ce semnifică procesul de adaptare a individului la grupul social nou format, alegerea noului mod de comunicare și comportament.

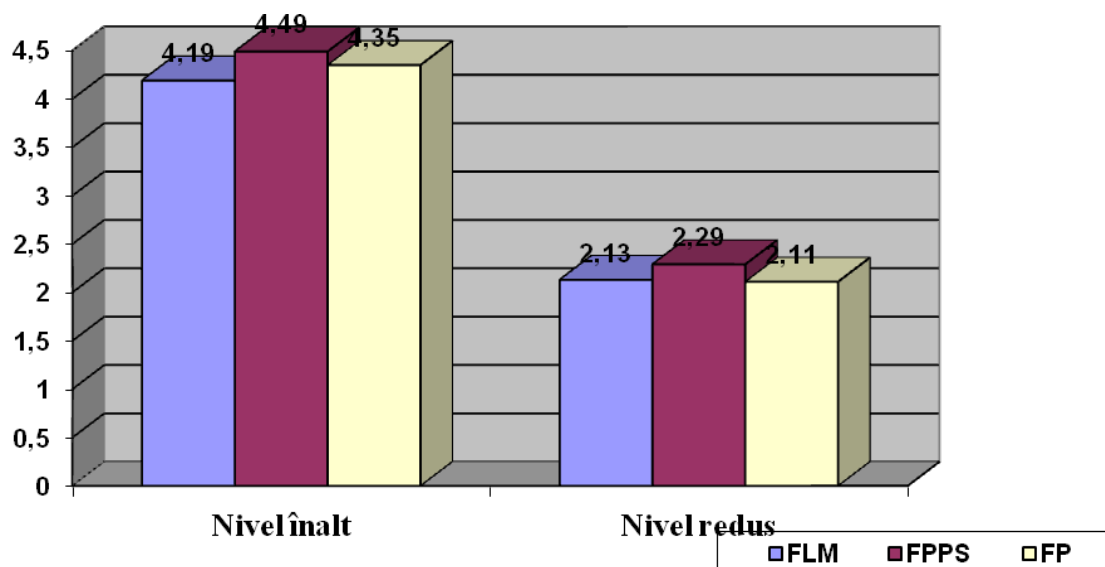


Fig. 2.9 Reprezentarea grafică a indicilor coeficientului de adaptare socială pe nivele (C.Rogers)

Analizând rezultatele obținute în tabelul 2.3. identificăm că studenții FLM au un coeficient de adaptare mai mic ($3,16 \pm 1,03$) în comparație cu cei de la FPPS ($3,39 \pm 1,1$) și FP ($3,23 \pm 1,12$). După cum am menționat, cel mai înalt coeficient de adaptare îl au studenții de la FPPS. Diferențe statistice semnificative au fost obținute între rezultatele studenților FLM și a celor de la FP, a studenților FLM și FPPS la pragul de semnificație $p=0,001$. Menționăm că indicii scalei „inadaptare” au obținut valori reduse, de aceea ei nu au fost supuși analizei cantitative și calitative.

Succesul adaptării sociale și integrării studentului la grupul din care face parte este determinat de asumarea responsabilităților specifice statutului de student și le oferă posibilitatea să-și exerseze imaginația și creativitatea în vederea realizării sarcinii de grup. Un factor important ce influențează procesul de adaptare psihosocială a studentului îl reprezintă capacitatea/incapacitatea lui de a analiza corect și integru acțiunile și faptele sale, planificarea eficientă a activităților și prognozarea rezultatelor.

Reprezentarea grafică a rezultatelor coeficientului de adaptare și analiza acestora demonstrează că există diferențe semnificative și pentru nivelul înalt de adaptare între studenții FLM (4,19) și cei de la FPPS (4,49), pentru $p=0,001$. Diferențe semnificative au fost înregistrate și între studenții FLM și a FP, pentru $p=0,01$. Acest rezultat este determinat de conținutul programului de studiu, de specificul activităților studenților din cadrul facultăților supuse cercetării. Studenții cu un nivel înalt de adaptare se caracterizează printr-o stabilitate emoțională înaltă, plasticitate, echilibru emoțional, optimism și apreciere reală și adecvată a situațiilor. Aceștia pot să-și elaboreze individual un regim de lucru eficient, să-și repartizeze și dozeze

activitățile. Inițiativa, nivelul înalt de activitate, încrederea în sine și prezența unui stil de comunicare echilibrat sunt caracteristicile de bază ale studentului adaptat. Trebuie de menționat că și studenții cu un nivel înalt de adaptare pot fi implicați în situații stresante, dezorganizate, cu indici dezadaptativi și un anumit nivel al conflictului intern. Însă, aceștia ușor fac față unor astfel de situații, manifestând strategii comportamentale constructive, ceea ce indică prezența unor capacități autoreglatorii.

Pentru a reliefa nivelurile de adaptare a studenților, ne-am propus să administrăm suplimentar testul „Autodeterminării nivelului de adaptare psihosocială” (după H.M. Пейсахов). Chestionarul dat este format din 15 itemi, repartizați în două blocuri: A și B. Potrivit rezultatelor obținute, se determină nivelul adaptării psihosociale: înalt, mediu și redus. Scorurile între 1 și 3 puncte reprezintă un nivel redus de adaptare psihosocială, scorurile cuprinse în intervalul între 4 și 6 puncte constituie un nivel mediu de adaptare socială și scorurile între 7 puncte și 10 puncte reprezintă un nivel de adaptare înalt.

Tabelul 2.4. Repartizarea procentuală a rezultatelor privind nivelul de adaptare psihosocială

Nivel de adaptare	FLM (92 s.)	FPPS (96 s.)	FP (98 s.)	Total (286 s.)
Nivel înalt	10% (9)	15% (14)	10,8% (11)	12 % (34)
Nivel mediu	65% (60)	67% (65)	65,7%(66)	66,7%(191)
Nivel redus	25% (23)	18% (17)	20,6% (21)	21,3%(61)
Total	100%	100%	100%	100%

Analiza cantitativă a rezultatelor din tabelul 2.4.ne orientează spre concluzia că există un nivel de adaptare psihosocială redus în toate loturile experimentale. Astfel, 25% din studenții FLM întâmpină dificultăți de adaptare socială, la fel 20,6% - din cadrul FP și 18% - studenți ai FPPS. Pornind de la rezultatele obținute, am recurs la testul U Mann–Whitney pentru a vedea dacă sunt diferențe semnificative între eșantioanele supuse cercetării.

Analiza statistică a rezultatelor a permis identificarea diferențelor semnificative pentru nivelul redus de adaptare între rezultatele subiecților FLM cu cei ai FPPS și FP, la pragul de semnificații $p=0,001$. Rezultatele arată că există anumite situații care încetinesc ritmul de adaptare socială a studenților (mediu nou, profesori și colegi noi, condiții și reguli noi de învățare, dificultăți de învățare a unei limbi străine etc.)

Comparând rezultatele obținute specifice nivelului înalt de adaptare psihosocială pentru cele 3 loturi experimentale, determinăm următoarea repartizare procentuală: 15% din studenți

FPPS, 10,8% din studenții FP și 9% din studenții FP. Rezultatele empirice obținute pentru nivelul mediu de adaptare psihosocială sunt următoarele: 67% - studenții de la FPPS, 65% - studenții de la FLM și 65,7% - studenții de la FP și nu indică diferențe statistice semnificative. În acest context, au fost determinate diferențe statistice semnificative la nivelul înalt de adaptare între rezultatele studenților FLM cu cei de la FPPS ($p=0,001$).

Rezultatele obținute, privind nivelul adaptării sociale la studenții din lotul experimental, sunt prezentate în figura 2.10.

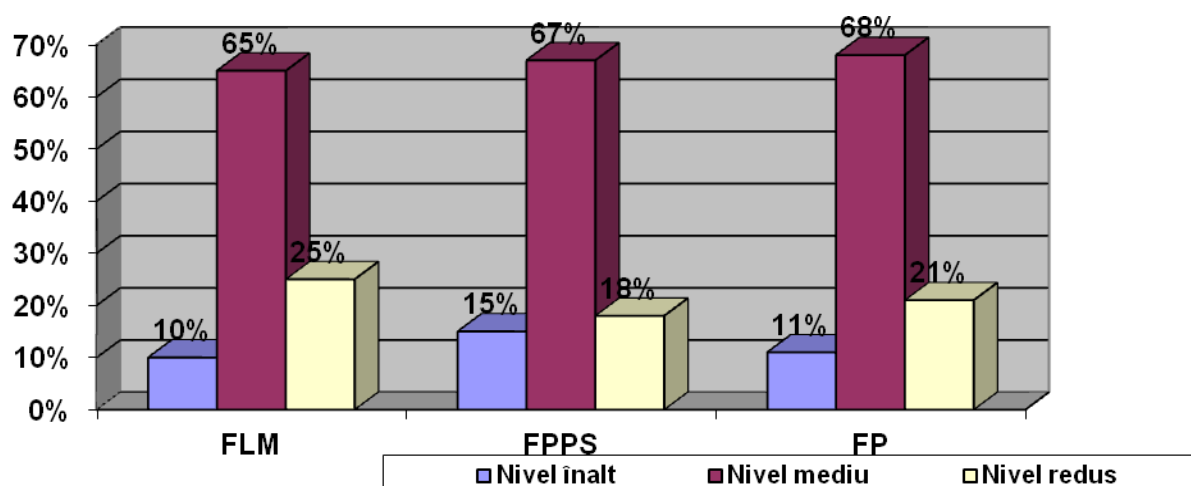


Fig. 2.10 Reprezentarea grafică a rezultatelor procentuale privind nivelul adaptării studenților

Efectuând o analiză generală a rezultatelor obținute am determinat: 21,3% din subiecți au obținut un nivel redus de adaptare psihosocială, 12% din respondenți - un nivel înalt și 66,7% - un nivel mediu. În acest context putem menționa că aproximativ a patra parte din studenții anului I de studiu universitar se confruntă cu probleme de adaptare psihosocială (Fig. 2.11 Distribuția generală a rezultatelor adaptării sociale).

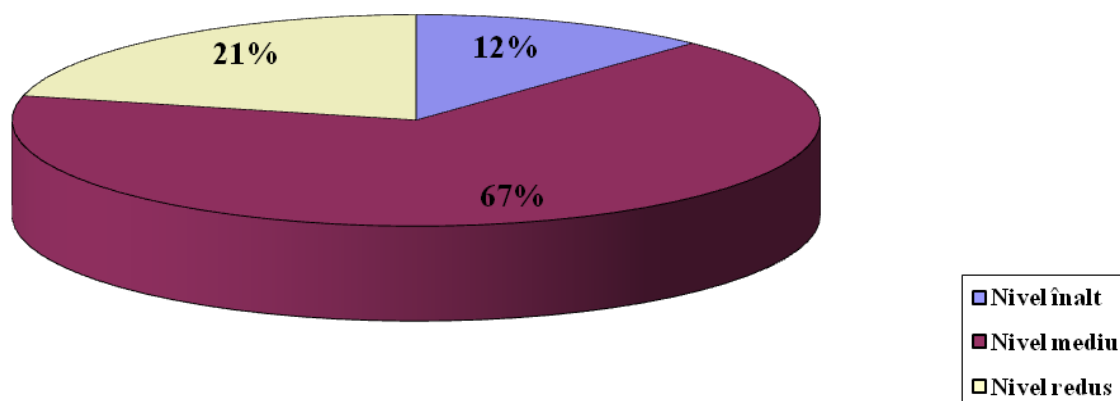


Fig. 2.11 Distribuția generală pe nivele a rezultatelor adaptării psihosociale

Potrivit rezultatelor obținute (Fig.2.10), nivelul scăzut de adaptare psihosocială evidențiat la 21% din studenți este determinat de conținutul modalităților de adaptare pe care le utilizează aceștia, de situațiile dificile din cadrul relațiilor interpersonale cu colegii, de nivelul de autoapreciere a posibilităților și capacităților sale. Rezultatele din figura 2.8. indică următoarea distribuție: 21% dintre studenții testați au obținut un nivel redus de adaptare socială, 67% - un nivel mediu de adaptare psihosocială și 12% din subiecții testați au un nivel ridicat al adaptării psihosociale. Aceste rezultate au fost confirmate prin coeficientul de corelație ($r=0,367$, $p=0,01$). Autorii Zlate M. și Negovan V. menționează că adaptarea socială a studentului este afirmată ca și componentă a mecanismului specializat în rezolvarea de probleme, capacitatea unui sistem de a-și ajusta spontan sau planificat mecanismele, procesele și structura la condițiile de mediu, reale sau ipotetice, ținând cont de: capacitatea individului de a fi flexibil și de a rezista la șocuri legate de ajustare și de capacitatea individului de a face față stresului [88].

Considerăm că indicele înalt al adaptării sociale eficiente este determinat de statutul social înalt al studentului în mediul universitar și de satisfacția personală privind mediul social în care el trăiește și își desfășoară activitatea.

Cercetătorii preocupați de problema adolescenței (adaptarea și afirmarea lui) observă în mod constant faptul că aceasta reprezintă o problemă veche și nouă în același timp: este veche pentru că întotdeauna oamenii au fost preocupați de această perioadă de dezvoltare care încheie efortul de socializare al copilului, înainte de a intra în etapa adultă; este nouă pentru că în fiecare perioadă de dezvoltare istorică, ea reflectă efortul de adaptare la o lume în schimbare, tot mai complexă. „Cu cât societatea în care crește și se dezvoltă adolescentul este mai complexă, cu atât dezvoltarea sa va fi mai complexă și implicit mai dificilă” (Ursula Șchiopu, E. Verza, 1989) [121].

În confruntarea cu situațiile externe, fiecare student are unele „certitudini” în legătură cu anumite evenimente, „anticipări” referitoare la anumiți factori cauzali, susceptibili de a interveni în cursul evenimentelor pentru a determina ce se va întâmpla. Studiile efectuate cu privire la adaptarea psihosocială a studentului la mediul universitar evidențiază importanța locului controlului asupra procesului de adaptare. Acesta (conceptul de locus de control (LOC)) este introdus în psihologia socială de Rotter (1966). Autorul argumentează că atitudinile și convingerile privind relația cauzală dintre comportament și efect se conturează ca o caracteristică de personalitate globală și relativ stabilă. Conceptul își are originea în teoria învățării sociale și definește modul în care o persoană își explică succesul sau eșecul prin cauze de tip intern sau extern, controlabile sau necontrolabile. Rotter consideră că dimensiunea fundamentală a personalității care influențează comportamentele cotidiene este modul în care persoana percepe sursa unor recompense (întărirea pozitivă) sau a unor pedepse (întărirea negativă), și, mai mult, modul în care stabilește legătura dintre aceste întăriri și propriul său comportament.

- Locusul de control intern implică convingerea că puterea și controlul personal pot influența evenimentele, că succesele proprii se datorează aptitudinilor și muncii depuse.
- Locusul de control extern se referă la convingerea că puterea personală are un efect minim asupra evenimentelor, acestea fiind cauzate de destin, șansă sau puterea altora.

Autorul menționează că diferențele individuale în control se manifestă la trei nivele distincte:

- (a) cognitiv, convingerea privind posibilitatea de a exercita control asupra evenimentelor;
- (b) preferința și nevoia controlului; și
- (c) comportamental - efortul depus pentru a obține controlul.

Tabelul 2.5. Valorile medii privind tipul locului controlului

N/o	Eșantioanele	Internal		External	
		Valori medii	%	Valori medii	%
1.	FLM	10,32	78%	20,42	22%
2.	FPPS	9,06	84%	17,24	16%
3.	FP	9,98	81%	19,38	19%
	Media	9,79	81%	19,01	19%

Din tabelul 2.5.determinăm că indicele mediu cel mai înalt la scala „external” l-au obținut studenții FLM – 20,42, iar cel mai scăzut – studenții FPPS – 17,24. Pentru studenții FP s-au

înregistrat un scor mediu de 19,24 unități la scala „external”. Generalizând rezultatele pentru scala „external” vorbim despre o valoare medie de 19,01 pentru tot eșantionul de external.

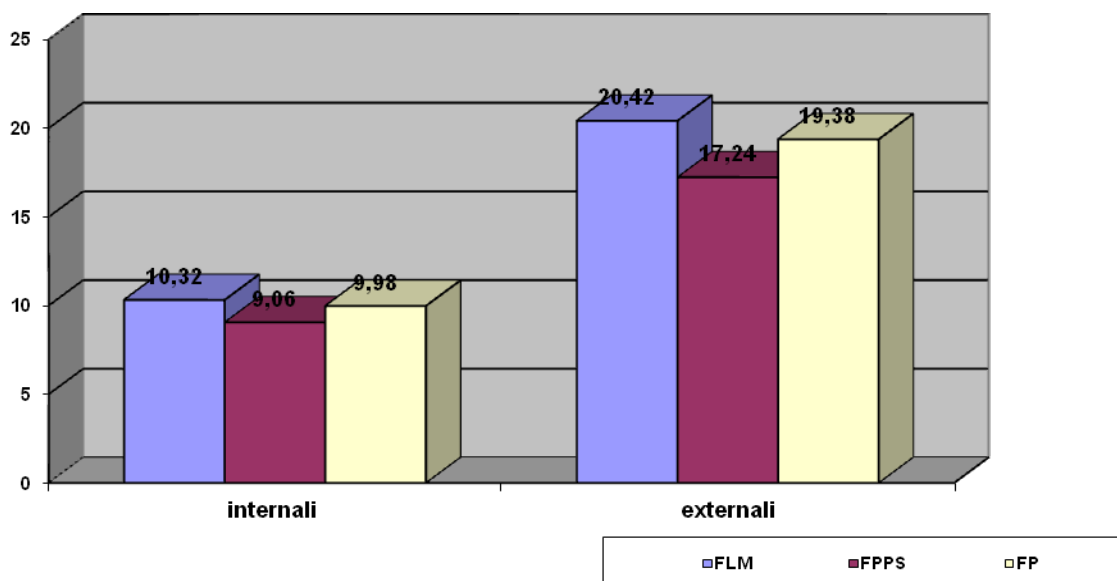


Fig. 2.12 Reprezentarea grafică a valorilor medii privind tipul locului controlului

Diferențe statistic semnificative pentru scala „External” s-au înregistrat între rezultatele studenților FLM și ale studenților FPPS la pragul de semnificație $p=0,001$, cu o frecvență mai mare a comportamentului external pentru studenții FLM. Rotter (1975) consideră că dezvoltarea unei tendințe interne sau externe a LOC depinde de situațiile obiective și de tipul de cultură și societate. Pentru dezvoltarea internalității, situațiile obiective cu un nivel minim de libertate și opțiuni sunt o condiție sine qua non. Astfel, analizând scala „Internal” (tabelul 2.5. și fig .2.12.) determinăm că indicele mediu pentru loturile experimentale supuse cercetării a fost repartizat după cum urmează: FLM – 10,32; FPPS – 9,06 și FP – 9,98. Deci, media generală la scala „Internal” este de 9,79 unități. Diferențe statistic semnificative au fost evidențiate atât între rezultatele studenților FLM și a studenților FPPS ($p=0,001$), cât și între rezultatele studenților FLM și a studenților FP ($p=0,01$), precum și între scorurile studenților FPPS și studenților FP ($p=0,01$).

Deși internalitatea nu este o expresie a unor capacități intelectuale superior dezvoltate, ea are un rol motivațional pozitiv pentru acțiune, adaptare și performanță. Autorul Rotter descrie LOC ca o trăsătură unidimensională, privind controlul personal asupra unei arii largi de domenii ale vieții. Alte studii, utilizând analiza factorială interpretează LOC ca fiind o trăsătură bidimensională: o dimensiune referindu-se la controlul asupra scopurilor și succeselor personale, iar a doua - la controlul asupra sistemului socio-economic și politic. Studii recente susțin modelul bidimensional, făcând totodată distincția între controlul în situații specifice și controlul

generalizat. Totodată, se arată că oamenii tind să adopte, o dată cu înaintarea în vârstă sau prin confruntarea cu anumite experiențe negative de viață (ex. șomajul), o orientare predominant externă. Există opinii care interpretează LOC ca un continuum, aceeași persoană putând manifesta orientare externă sau internă în funcție de situație sau de rolul profesional.

Din rezultatele prezentate în tabelul 2.5 se observă că studenții FLM reprezintă un procent mai mare (22%) la scala „Externali” în raport cu studenții FPPS (16%) și studenții FP (19%).

Studii efectuate pe manageri au arătat că cei cu un înalt loc al controlului intern se adaptează mai repede la schimbările internaționale decât cei cu locul controlului extern (în Helriegel, Woodman 1992). În aceeași logică, autorul S. Moscovici menționează că LOC se referă la locul unde persoana consideră că se află sursa întăririi comportamentelor sale: internaliștii localizează această sursă în interiorul propriei persoane (Am întârziat pentru că am plecat prea târziu de acasă.), iar externaliștii localizează această sursă în exterior (Am întârziat pentru că nu a venit transportul la timp). Experimentele organizate de Levine&Zdaniuk au vizat două condiții: acceptarea publică și acceptarea privată. S-a determinat că *acceptarea privată* privește schimbarea reală a atitudinii care modifică în sensul atitudinii grupului; aceasta este o acceptare reală, pe când *acceptarea publică* privește schimbarea opiniei unei persoane în sensul atitudinii grupului, afirmată astfel în spațiul public, dar păstrată nemodificată pe planul personal (supunere). Acest tip de acceptare a fost numită de Milgram „*conformare în cuvinte*” pentru a o diferenția de conformarea faptelor, a comportamentului. Experimentele desfășurate cu grupuri contrastante, au demonstrat că în paradigma **acceptării private**:

- internaliștii, mai sensibili la influența informațională, se conformează mai puțin la presiunea grupului;
- externaliștii, mai sensibili la influența normativă, se conformează mai mult la presiunea grupului. În paradigma **acceptării publice**, nu sunt diferențe între internaliști și externaliști (Moscovici, 1998) [80].

Cercetări experimentale subliniază importanța includerii LOC în studiul adaptării psihosociale, sugerându-se rolul de factor protector al LOC intern. Mecanismul ipotetic prin care LOC extern devine o formă maladaptativă în condițiile de stres se referă la modificările de la nivel biologic, subiectiv și comportamental pe care perceperea incapacității de control le poate induce. Se apreciază că persoana cu orientare internă este:

- (a) receptivă la informațiile utile furnizate de mediu;
- (b) preocupată de aptitudinile sale în succes și eșec;
- (c) rezistentă la încercările externe de a fi influențat și

(d) va lua inițiativa în a-și îmbunătăți condițiile de mediu.

Prin aceste caracteristici devine o persoană adaptată psihosocial. Antonovski (1991) interpretează contradicțiile rezultatelor privind efectul LOC în stres prin distincția pe care o consideră necesară între tipurile de LOC. Externalitatea poate fi *defensivă* (când persoana atribuie eșecul factorilor externi, protejându-se astfel pe sine) și *pasivă* (care este expresia percepției lipsei de control, cu efecte negative). Internalitatea, de asemenea se poate manifesta în două moduri: *responsabilă* (exprimând dorința de a-și asuma controlul și responsabilitatea pentru succes și eșec) și *culpabilizantă* (subiectul autoblamându-se pentru eșecuri, minimalizând importanța succeselor). Autorul sugerează că doar internalitatea responsabilă este o sursă de sanogeneză.

Pornind de la aceste constatări, am efectuat analiza de corelație între nivelul de adaptare social și conținutul LOC. Astfel, am determinat că există o relație directă între nivelul de adaptare psihosocial și nivelul LOC ($r = 0,791$, $p < 0,01$). De aici se poate concluziona că subiecții cu un nivel înalt de autocontrol (internalii) înregistrează valori înalte a coeficientului de adaptare socială.

În continuare ne-am propus să studiem stima de sine a studenților cu ajutorul **scalei Rosenberg**. Autorii de specialitate menționează că stima de sine reprezintă o nevoie umană profundă și puternică, esențială pentru o adaptare eficientă a individului, adică pentru o funcționare optimă și împlinirea de sine. Cu alte cuvinte, stima de sine reprezintă încrederea autentică în propria minte, în propriul discernământ, înseamnă încrederea în capacitatea de a lua decizii corecte și de a face alegeri adecvate. În deosebi, în adolescență se manifestă intens tendința de a referi la propria persoană prin intermediul calității relațiilor interpersonale inițiate, mai ales cu membrii grupului de egali prin imaginea pe care persoanele semnificative o proiectează asupra lor. Tinerii și adolescenții care se descriu în termeni pozitivi, sunt capabili să-i perceapă pozitiv și pe cei din jur, să valorifice experiențele anterioare, să-și exprime emoțiile și opiniile în mod asertiv.

Tabelul 2.6 Valorile medii privind nivelul stimei de sine (Rosenberg)

Eșantionul	Stimă de sine scăzută	Stimă de sine medie	Stimă de sine înaltă
FLM	10,69	26,85	35,27
FPPS	13,78	31,86	38,29
FP	9,63	28,64	36,48
Total	11,37	29,12	36,68

Rezultatele cercetării privind nivelul stimei de sine sunt reprezentate în tabelul 2.6. și fig. 2.13. Din tabelul 2.6 constatăm ca valorile medii cele mai scăzute la nivelul stimei de sine le-au obținut studenții FP – 9,63 în raport cu studenții FPPS – 13,78. Diferențe statistic semnificative se înregistrează și între rezultatele medii ale studenților FLM – 10,69 cu cele ale studenților FPPS – 13,78, pentru $p=0,001$.

În urma analizei comparative a rezultatelor privind nivelul mediu al stimei de sine determinăm că valorile medii cele mai înalte le-au obținut studenții FPPS – 31,86 în raport cu studenții FLM – 26,85 și a FP – 28,64. Aceste rezultate vorbesc despre faptul că studenții FPPS, într-o măsură mai mare, au mai multă încredere în propriile abilități și competențe de a reuși în viață atât pe plan personal, cât și profesional. Astfel, cu cât stima de sine se dezvoltă și revine la un nivel acceptabil, cu atât mai mult studentul începe să resimtă sentimentul conexiunii cu ceilalți, să posede un simț al familiei și al moștenirii culturale, când se simte conectat cu cei din anturajul său, când conștientizează că are anumite calități speciale și este parte integrantă a unui grup. În astfel de condiții studentul conștientizează că este acceptat și valorizat, și că există oportunitatea de explorare a intereselor sale individuale. Acest sentiment este favorizat de faptul că îi este valorizată inteligența și stilul propriu, de acordarea oportunității de a-și folosi imaginația și de a-și exprima creativitatea, iar, credința în reușita personală și siguranța de sine îi determină să treacă cu bine peste situațiile dificile.

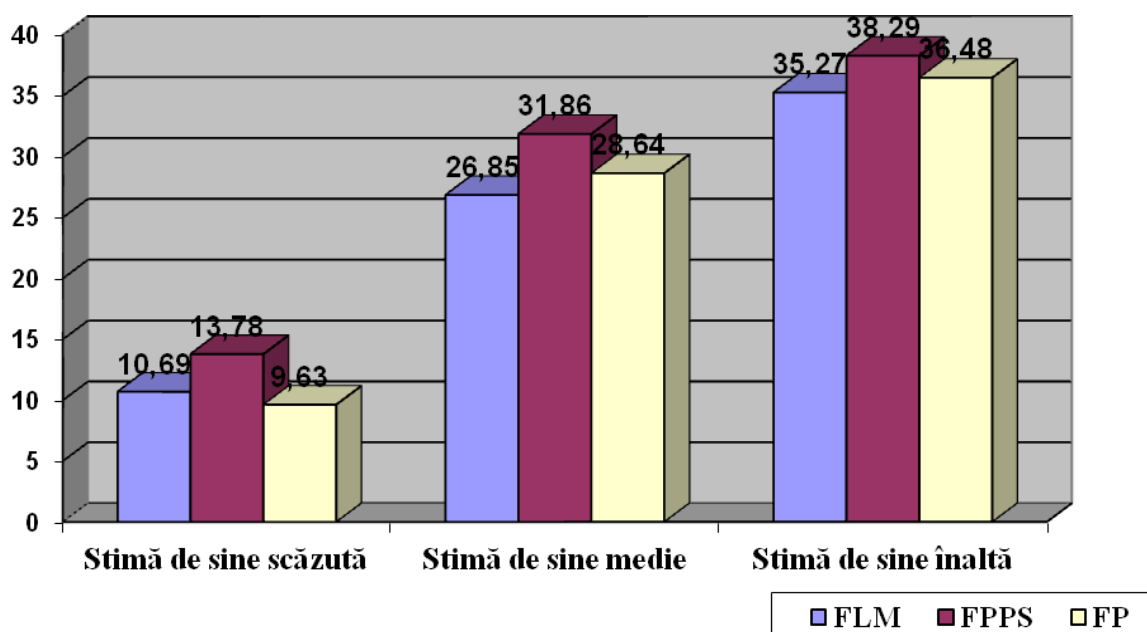


Fig. 2.13 Reprezentarea grafică a valorilor medii privind nivelul stimei de sine (Rosenberg)

Prin urmare, stima de sine este una dintre dimensiunile esențiale ale personalității, relevă raportul pe care îl are fiecare cu sine însuși. În viziunea lui Chr. Andre, este o analiză a propriei persoane, necesară stabilirii unei vieți psihice armonioase. Asocierea ei cu o valență pozitivă, ghidează conduita individului spre parcurgerea eficientă a obstacolelor vieții.

Generalizând rezultatele la chestionarul de stimă de sine pentru întreg eșantionul supus cercetării, aceștia au obținut scoruri indicând un nivel al stimei de sine sociale majoritar mediu, după cum urmează: **23%** din subiecți au obținut un nivel scăzut al stimei de sine – 11,37; **11%** din subiecți au înregistrat valori înalte ale stimei de sine și **66%** din subiecți au acumulat valori specifice nivelului mediu al stimei de sine. Cu alte cuvinte, studenții care au obținut un nivel de stimă înalt analizează obiectiv rezultatele activităților lor și descoperă punctele tari și punctele forte pe care le-au avut. Nu putem să afirmăm același lucru și despre cei cu nivel scăzut de stimă de sine, care pentru a-și păstra o imagine bună în grupul din care fac parte, de cele mai multe ori preferă să se abțină sau dea vina pe alții sau pe altceva. Dacă facem o comparație între procentajul general al repartizării pe nivele a procesului de adaptare psihosocială și cel al stimei de sine (Fig.2.11 și Fig 2.14.) determinăm o asemănare procentuală a repartizării subiecților pe nivele: înalt, mediu și scăzut (reduc pentru adaptare), adică există o relație directă între succesul adaptării psihosociale și nivelul stimei de sine. Datele obținute empiric permit să concluzionăm faptul că studenții care se prețuiesc și se apreciază pe sine consideră că pe viitor vor fi mulțumiți de reușitele personale, de calitatea relațiilor întreprinse, de modul în care își vor rezolva sarcinile profesionale, astfel vor reuși să se adapteze la orice situații sociale. În aceste condiții este important ca studentul să se cunoască pe sine, tocmai pentru că o bună cunoaștere a propriei persoane îi reglează comportamentul. Totuși la această vârstă atenția este focalizată majoritar pe defecte, astfel el fiind nemulțumit de propria persoană și având o stimă de sine scăzută.

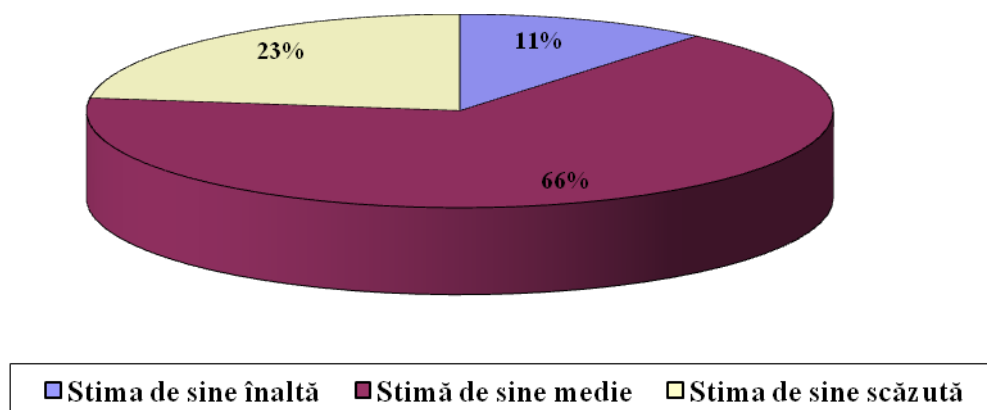


Fig. 2.14 Distribuția generală a studenților privind nivelul stimei de sine (Rosenberg)

Importantă devine pentru cercetarea noastră teoria identității sociale a lui H.Tajfel și J.Turner, care postulează legătura dintre individ și un anumit grup social: aprecierea pozitivă a grupului de apartenență sporește concepția pozitivă despre sine. Autorii au clasificat „Eu” - concepție în trei niveluri:

- 1) nivelul superior reflectă existența omului în general;
- 2) nivelul mediu corespunde relațiilor de inter-grup (formarea identității sociale);
- 3) nivelul inferior subliniază diferențierea dintre membrii in-grupului (formarea identității personale).

Nivelul superior include în sine nivelurile inferioare.

În urma analizei statistice între indicatorii adaptării psihosociale și indicele stimei de sine, am obținut o corelare pozitivă conform coeficientului de corelație Spearman. ($r=0,328$; $p<0,01$)

Pornind de la aceste constatări menționăm că inadaptarea și adaptarea socială se conturează în relațiile cu ceilalți și este determinată de percepția persoanei asupra ei însăși, ca fiind mai mult sau mai puțin adaptată decât colegii sau prietenii din grupul de aceeași vârstă. Adaptarea socială se produce atunci când o persoană consideră că are comportamente adecvate la cerințele grupului din care face parte, sau în care aspiră să se integreze. O astfel de persoană crede despre ea că este valoroasă, că are demnitate și este integră din toate punctele de vedere. În același timp, ea îi vede pe cei similari ei ca având percepții de sine asemănătoare cu ale sale. Cu alte cuvinte, un grad ridicat de adaptare personală determină și adaptarea socială [109].

Cu scopul de a determina vectorul comun de orientare a personalității și a comportamentului în situația de adaptare, a fost efectuată analiza factorială a caracteristicilor integrale: a orientării (spre sine, spre activități comune, spre afacere (profesie)), a controlului locus, a preferinței sociale și a factorilor de personalitate secundari: extroversiunea-introversiunea și anxietatea. Aceste caracteristici au fost selectate deoarece s-a presupus că există o relație semnificativă a indicelui „preferința socială”, atât cu factorul extroversiunea (+) și orientarea spre activități comune, cât și cu internalitatea generală, deoarece modelele de comportament orientate spre sine, colaborarea de grup, acordul de a-și asuma responsabilitatea sunt mai acceptate de către mediu. După părerea noastră, ei trebuiau să coreleze negativ cu anxietatea: adică ceea ce este acceptat, normativ, dorit, nu poate provoca anxietate, și invers, formând un comportament de apărare, siguranță, se determină o stare emoțională favorabilă a individului.

Indicele anxietății a fost calculat ca factor secundar, după testul Cattell (F2), iar în calitate de indiciu a criteriului „acordul de a-și asuma responsabilitatea” a fost folosită scala internalității generale, după metoda de cercetare a nivelului controlului subiectiv (CS).

Conform rezultatelor obținute, a fost efectuată analiza factorială (tabelul 2.7).

Tabelul 2.7 Rezultatele analizei factoriale pentru I tip

	I tip	1 factor	2 factor	3 factor
1.	Orientarea spre sine (OS)	-0,834	-	-
2.	Orientarea spre acțiuni comune (OC)	0,847	-0,290	-
3.	Orientarea profesională (spre afaceri – OP)	-0,449	-0,764	-
4.	Preferința socială (PS)	0,547	-0,457	0,406
5.	Controlul locus (LOC)	0,704	0,492	0,383
6.	Extroversiunea (F1)	0,433	0,522	-0,523
7.	Anxietatea (F2)	-0,486	0,472	0,648
	Procentul sumar al dispersiei	41	24	14

Primul factor, după cum s-a și presupus, a unit orientarea pozitivă spre acțiuni reciproce (având ponderea cea mai mare în acest factor) cu extroversiunea, cu indicii preferinței sociale și acordul de a-și asuma responsabilitatea - în cazul valorilor negative a orientării spre sine și a orientării spre afaceri și a corelației negative cu anxietatea.

Procentul înalt, care este reprezentat de dispersia sumară, demonstrează importanța și semnificația înaltă a acestui factor.

Acest factor poate fi numit „extroversie socială”, deoarece aici extroversia se include în complexul general cu preferința, cu orientarea spre acțiuni comune – ceea ce contribuie la formarea unei stări emoționale favorabile.

Al doilea factor, cu o pondere mai mare, se caracterizează printr-o corelație negativă cu orientarea spre afaceri și o corelație pozitivă cu extroversiunea, pe când indicele orientării spre acțiuni comune – este unul negativ (nesemnificativ). Acest lucru poate fi argumentat prin faptul că extroversia, având un caracter dominant individual, și anume - particularitățile de temperament pe lângă normativitatea socială negativă, nu contribuie la orientarea spre acțiuni comune, ceea ce se confirmă prin absența corelației între extroversiune și orientarea spre acțiuni comune (tabelul 2.7.)

Cu toate acestea, negarea normelor sociale, tendința de “ a fugi” de comunicare – provoacă creșterea anxietății. Acest factor poate fi numit factor de “extroversie în cazul neacceptării ambianței sociale”.

În structura factorului trei, cu o pondere specifică, a intrat anxietatea, care în situația dată corelează cu preferința socială. Corelația cu extroversiunea este negativă, nu se evidențiază o orientare specifică, esențială. Pe baza acestui factor se poate concluziona, că orientarea spre modelele sociale importante și acceptate, nu asigură o stare emoțională favorabilă în lipsa orientării spre acțiuni comune, iar în cazul relaționării cu introversiunea – se include în complexul general cu anxietatea. Acest factor poate fi numit factor al „anxietății introverte”.

Astfel, indicii preferinței sociale, internele, a extroversiunii și anxietății au intrat în componența celor trei factori evidențiați, ceea ce vorbește despre importanța acestor caracteristici în structura psihologică a primului tip de personalitate.

Indicele preferinței sociale corelează cu starea emoțională favorabilă numai în cazul când este într-o relație cu orientarea spre acțiuni comune. O corelație cu preferința socială sau cu extroversia, fără a fi în relație cu orientarea spre acțiuni comune, sau în cazul indicelui negativ a unuia din ei (PS sau OC), duce la actualizarea anxietății.

Este necesar de a menționa că indicele internalității generale (CS) s-a inclus în componența celor 3 factori cu semnul pozitiv, adică această particularitate reprezintă elementul primului tip, indiferent de reorganizarea altor indici.

În structura matricei de corelație (tab.2.8), indicele internalității corelează negativ cu orientarea spre sine (OS) și cu orientarea spre afaceri (OP), și având o corelație pozitivă cu orientarea spre acțiuni comune (OC). Prima corelație se explică prin faptul că acordul de a-și asuma responsabilitatea, trebuie să fie în relație cu tendințele sale egocentrice, cu motivele satisfacției personale – ea nu poate relaționa cu tendința spre prestigiul personal, deoarece orientarea spre sine reprezintă, în primul rând, grija față de sine și nu față de alți oameni sau față de o activitate.

Cu toate acestea, acordul de a-și asuma responsabilitatea în cazul primului tip se manifestă doar în sfera relațiilor interpersonale, adică în domeniul, care-i este mai mult caracteristic acestui tip. În același timp, în domeniul relațiilor de afaceri (OP) corelația negativă cu controlul locus (LOC) vorbește despre tendința de a se izbăvi de responsabilitate și nu este caracteristic pentru tipul dat de personalitate.

Conștientizarea incapacităților sale de a răspunde pentru faptele sale în cadrul activităților, în cadrul relațiilor interpersonale vorbește despre o autoapreciere adecvată.

În continuarea vom prezenta rezultatele analizei factoriale pentru tipul II de personalitate. În această grupă s-au evidențiat, de asemenea, trei factori (tab.2.8).

Tabelul 2.8 Reprezentarea rezultatelor analizei factoriale pentru tipul II de personalitate

	II tip	1factor	2 factor	3 factor
1.	Orientarea spre sine (OS)	-0,688	-0,617	-
2.	Orientarea spre acțiuni comune, comunicare (OC)	0,842	-0,337	-
3.	Orientarea spre profesie (spre afaceri – OP)	-	0,921	-
4.	Preferința socială (PS)	-	-	-0,854
5.	Controlul locus (LOC)	0,763	-	-
6.	Extroversiunea (F1)	0,683	-	-
7.	Anxietatea (F2)	-	0,491	0,662
	Procentul sumar al dispersiei	34	24	18

Primul factor se caracterizează prin orientarea spre acțiuni comune în situația orientării negative spre sine, având o relație pozitivă cu indicii internalității generale și cu extroversiunea.

Acest factor determină particularitățile extroversiunii tipului II de personalitate. Aici lipsește relația cu preferința socială și cu anxietatea, adică extroversiunea poartă un caracter mai mult individual, și nu social. Factorul menționat exprimă orientarea generală a comportamentului spre activități comune.

Factorul doi – orientarea profesională, spre afaceri, spre problemă. Structura lui ne confirmă faptul că orientarea negativă spre acțiuni comune, pe lângă alte tipuri de orientare, provoacă anxietate. Neincluderea în acțiunile comune ale grupului este echivalentă cu lipsa dorinței de a respecta normele de comportament social acceptate (factorul trei) și poate influența direct asupra stărilor emoționale ale personalității.

Scala preferinței sociale, spre deosebire de primul tip, în cazul nostru a intrat numai în structura factorului trei cu semnul negativ, ceea ce denotă o anxietate mărită. În general, factorul doi exprimă lipsa preferinței sociale.

Internalitatea generală caracterizează numai primul factor, după cum și extroversiunea, iar anxietatea caracterizează factorul doi și trei. Acest fapt ne demonstrează că în componența tipului II de personalitate, omogenitatea interioară a personalității este mai mică.

Acest lucru se confirmă și de corelațiile între indicii analizați în tipul I și II:

Tabelul 2.9 Indicii de corelație specifici I tip de personalitate

I tip

	OS	OC	OP	PS	LOC	F ₁	F ₂
OS	-	-0,651		-0,379	-0,364		0,324
OC		-		0,394	0,311		-0,368
OP			-		-0,504	-0,434	
L					-		
F ₁						-	
F ₂							-

*semnificația corelațiilor este specifică pentru $p > 0,01$.

În caracteristica tipului II, spre deosebire de I tip, valorile preferinței sociale, a extroversiunii-introversiunii, a anxietății nu corelează semnificativ, ceea ce denotă mai multă autonomie în structura tipului dat și o omogenitate redusă a tipului II de personalitate.

Valorile internalității generale (LOC) corelează cu orientarea spre sine “-” și orientarea spre acțiuni comune „+” și lipsește corelația cu orientarea profesională, ceea ce reflectă, probabil, o dependență curbiniară a acestei trăsături în tipul II de altă trăsătură, de exemplu – intelectul.

Tabelul 2.10 Indicii de corelație specifici tipului II de personalitate

	OS	OC	OP	LOC	F ₁	F ₂
OS	-	-0,392	-0,296			
OC		-	-0,505			
OP			-	0,449		
LOC				-		
F ₁					-	
F ₂						-

Semnificația tuturor corelațiilor pentru $p > 0,01$.

Orientarea profesională pentru I tip nu corelează cu alte feluri de orientări, însă are o relație negativă cu internalitatea generală (LOC) și cu extroversiunea.

Din cele relevate în tabel observăm că pentru tipul II de personalitate, orientarea spre profesie nu mai corelează nici cu internalitatea (LOC), nici cu extroversia (F₁), în schimb corelează negativ cu orientarea spre sine (OS) și cu orientarea spre activități comune (OC). Reieșind din cele expuse nu putem concluziona că acest tablou este un rezultat al introversiunii (asemenea I tip).

Studiul personalității din perspectiva psihosocială este centrat pe descoperirea personalității aflată în situații sociale diverse, în ansamblul relațiilor interpersonale în funcție de atributele psihosociale ale individului (roluri și statute).

Autorii И.В. Дубровина, D. Rotter, J. Piaget evidențiază câțiva indicatori de bază ai adaptării sociale, printre care cei mai importanți sunt:

1. **statutul sociometric** al adolescentului în grupul semenilor și absența încordării emoționale în procesul de comunicare cu ei;
2. **maturitatea socială** determinată de responsabilitate, echilibru, autoperfecționare, gândire pozitivă, nivel înalt al dezvoltării autoaprecierii și aspirațiilor, de raportul scopurilor reale și ideale.
3. **ierarhia valorilor** și diverse atitudini ale adolescenților față de regulile sociale (acceptarea emoțională, atitudinea formală, manipularea, respingerea);

Conform concepției lui K. Lewin, grupul este o pluralitate dinamică de persoane între care există mai multe tipuri de relații, cu influențe multiple asupra membrilor săi. Ca ființă socială, individul nu poate exista decât în cadrul ansamblului de relații sociale așa cum a fost preluat, internalizat și adaptat de către fiecare individ în parte. Esența personalității este dată tocmai de acest ansamblu hipercomplex de relații pe care le individul le construiește pe parcursul existenței sale. Sigur, includem aici toate tipurile de relații în care individul este implicat, atât la nivel macrosocial (economice, politice, juridice, morale, religioase etc.), cât și la nivel microsocial (familiale, școlare etc.).

După R. Linton, ideea existenței unei personalități de statut, adică a acelor personalități ce se formează ca urmare a deținerii unor statute, a asumării unor roluri de către indivizi, statute și roluri care, prin sistemul de îndatoriri conținute și cărora individul trebuie să le facă față, își pun amprenta atât asupra structurării interne a personalității, cât și asupra manifestărilor sale exterioare [85].

În contextul celor expuse constatăm că între structurile interpersonale și cele intrapersonale ale personalității există o puternică corelație. Amploarea relațiilor persoanei cu mediul social își lasă amprenta asupra structurii interindividuale a persoanei, iar combinațiile interne ale însușirilor de personalitate – formate și stabilizate în timp – reglează volumul și măsura activismului contactelor sociale ale persoanei, exercită o influență asupra formării propriului mediu de dezvoltare a persoanei și stabilesc diferite nivele de adaptare psihosocială.

În literatura de specialitate se menționează că la nivelul persoanei ca entitate psihosocială se reglează interacțiunea dinamică dintre individual și social, dintre procesele sau

fenomenele psihice care stau la baza elaborării conduitelor și proceselor psihosociale care condiționează forma și conținutul acestora.[4,pag 91].

Perspectiva psihosocială presupune o abordare a personalității din trei direcții: **situațională, relațională și grupală**. A interpreta personalitatea situațional înseamnă a o raporta permanent la situația în care se află, pe care o produce, ale cărei influențe le generează, dar le și suportă, înseamnă a considera personalitatea ca produs al împrejurărilor, capabilă de cunoaștere, dirijare și despărțire a lor.

Fiind un compromis între spontaneitatea creatoare a subiectului, determinată de aspirație, aptitudini, trăsături de personalitate etc., pe de o parte, și normele sociale care reglează conduitele în funcție de poziția socială ocupată, pe de altă parte, personajele se pot prezenta în mai multe ipostaze:

- a) personajul ca stereotip social care joacă rolul aferent poziției pe care o ocupă în societate, fiind expresia rigidă a imperativelor sociale („ce am datoria să fiu”);
- b) personajul ca ideal personal prin care persoanele „volitive“ se automodelează în raport cu propriile idealuri și aspirații („ce vreau să fiu”);
- c) personajul ca „mască”, prin care subiectul se prezintă deliberat într-o anumită ipostază pentru cei din jur, disimulând unele fațete ale propriei personalități („ce vreau să par că sunt”);
- d) personajul ca refugiu, conduita impusă de statut fiind un alibi moral pentru propriul comportament („ce mi se impune să fiu”) etc.

În consecință, diferitele teorii asupra personalității oferă implicit premisele analizei structurilor psihosociale ale persoanei, precum și ale mecanismelor de formare și evoluție a relațiilor interpersonale și sociale care circumscriu persoana în cadrul diferitelor structuri sociale.

Un aspect important al adaptării sociale personale îl constituie acceptarea unui anumit rol social. În aceste condiții, generalizând studiile din cadrul psihologiei sociale privind rolul social, autorii de specialitate diferențiază mai multe feluri de adaptare socială, după următoarele criterii:

1. după relația subiect - obiect:
 - activă, când individul încearcă să influențeze mediul;
 - pasivă (se conformează), când el nu dorește să interacționeze, nu vrea nici o schimbare.
2. după influența asupra subiectului:
 - progresivă – influențează pozitiv subiectul;

- regresivă – adaptare pasivă la mediu, cu un conținut negativ (exemplu, cu un indice scăzut al disciplinei sau a reușitei academice).
3. după nivel:
- primară – când subiectul este implicat pentru prima dată în astfel de activități;
 - secundară – când a mai fost implicat în astfel de instituții.

Autorul Turner subliniază că rolul este un set de așteptări care **definesc** poziția unei persoane în societate. Rolurile au fost **definite** ca ”Un buchet de atribute și așteptări social determinate, asociate unor poziții sociale” [123].

Reflectând asupra acestei idei putem spune că *rolul* reprezintă modalitatea concretă prin care o persoană își exercită statutul, o combinație între cerințele stricte ale statutului și personalitatea creatoare a persoanei; altfel spus, rolul reprezintă *persoana în act*.

În concepția lui J. Stoezel, statutul desemnează ansamblul de comportamente pe care o persoană le poate aștepta sau pretinde din partea altora, în virtutea poziției pe care o ocupă în viața socială. În această accepție, statutul are atât o latură obiectivă, definită prin elemente exterioare, observabile ale comportamentelor statutare, cât și una subiectivă constând din aprecierea și atitudinea persoanei față de poziția pe care o ocupă [106].

Potrivit acestei terminologii **statusul a fost și este partea statică a rolului social**. Statusul devine important pentru psihologia socială datorită faptului că pozițiile de status din cadrul unui grup sunt adesea ierarhizate în termeni de prestigiu sau privilegii. În plus, trăsăturile după care poate fi determinat statusul unei persoane în cadrul unui grup sunt multidimensionale, iar relația dintre dimensiuni poate fi ea însăși foarte variabilă și complexă.

Din informația relatată mai sus menționăm că statutul este poziția unui individ sau a unui grup în cadrul sistemului social, implicând un ansamblu legitim de așteptări față de cei care ocupă alte poziții în cadrul aceluiași sistem; reprezintă un concept fundamental în psihologia socială, antropologia socială și culturală, sociologie. Această poziție are două dimensiuni: **orizontală** și **verticală**. Dimensiunea **orizontală** se referă la rețeaua de contacte și de schimburi reale sau posibile pe care individul le are cu alte persoane situate la același nivel social. Dimensiunea **verticală** vizează contactele și schimburile cu persoane situate în ierarhia socială într-o poziție superioară sau inferioară. În consecință determinăm că statusul este în mod necesar relațional și fiecărei poziții îi sunt precizate funcțiile, drepturile, îndatoririle și modelele comportamentale considerate dezirabile.

În literatura de specialitate se evidențiază mai multe criterii de clasificare a statutelor:

- după modul cum au fost obținute de persoană, statutele pot fi prescrise (după

vârstă, sex, etnie, religie și naționalitate) sau dobândite (prin profesie, activitate politică, economică, etc). Hollander afirma că persoanelor caracterizate prin conformism, care câștiga încrederea celorlalți membri, li se atribuie un status superior față de alții.

- după natura instanței care le constituie, statutele pot fi formale (impuse de o instituție oficială) sau informale (generate consensual în cadrul unor grupuri sau asocieri spontane)

- după durata statutele pot fi temporare sau permanente.

Atât statutele considerate individuale, cât și rețeaua de statute prin care se configurează un sistem social îndeplinesc o serie de funcții complexe:

- organizează viața socială, prin stabilirea pozițiilor și a regulilor de subordonare și coordonare dintre acestea;

- asigură eficiența activităților sociale prin stabilirea funcțiilor și responsabilităților fiecărei poziții din structura sistemului social;

- reglează raporturile interpersonale, prin intermediul normelor și modelelor comportamentale pe care le impun;

- creează zone de „certitudine și predictibilitate” în cadrul vieții sociale, cu efecte pozitive asupra climatului social și performanțelor individuale și colective.

Reflectând asupra acestei idei determinăm că rolul social influențează procesul de adaptare și se definește ca model de comportare asociat unei poziții sociale sau unui status, punerea în act a drepturilor și datoriilor prevăzute de statusurile indivizilor și grupurilor într-un sistem social. Rolul are valoare de expresie a persoanei care ocupă un anumit statut, fiind rezultatul unei interacțiuni dinamice între normele și modelele impuse unei anumite poziții sociale și spontaneitatea creatoare a subiectului. Personajul este rezultatul sintezei dintre prescripțiile și modelele comportamentale statutare și originalitatea personalității subiectului, care dau o formă distinctă comportamentului de rol.

În acest context, este important de menționat faptul că distincția dintre rol și status a fost introdusă de Ralph Linton în lucrarea „The Study of Man” (1936), rolul fiind considerat „aspectul dinamic al statusului”.

Majoritatea specialiștilor în domeniu consideră că între noțiunile de statut și rol există un raport de complementaritate dialectică, acestea reprezentând două fațete ale persoanei aflate în relație: statutul desemnează aspectul static și structural al poziției ocupate, ale cărei determinații sunt preponderent socioculturale; rolul desemnează aspectul dinamic și particularizat al comportamentului persoanei care ocupă respectiva poziție, având determinații

preponderent psihoindividuale și psihosociale. Deci, prin asumarea unui rol persoana se implica într-o activitate care vizează implicit îndeplinirea funcțiilor statutului corespondent, măsura îndeplinirii acestor funcții depinzând direct de calitatea rolului pretestat de persoană [118].

Este important de menționat faptul că cu cât o persoană este mai potrivită ocupării unei anumite poziții, cu atât distanța dintre prescripțiile statutare și comportamentul de rol este mai mică, ceea ce se va reflecta și în modul cum este apreciat la nivel social jocul de rol. Acest fapt nu exclude spontaneitatea și creativitatea persoanei, aceste calități manifestându-se pe direcția creșterii performanțelor structurii sociale în cadrul căreia acționează.

În această direcție, rolurile îndeplinesc două funcții principale:

- *reglează* raporturile sociale prin intermediul normelor și modelelor socioculturale și prin rețeaua de relații pe care le determină între membrii grupărilor sociale;
- *asigură* integrarea personalității în plan intern, prin focalizarea însușirilor, capacităților și proceselor psihice în raport cu jocul de rol, iar în plan extern prin racordarea la obiectivele și exigențele activității sociale de grup [106].

Prin urmare, cei mai importanți *factori psihosociali* care determină gradul de autoritate al unui membru din grupul academic sunt:

- 1) Statutul sociometric: raportul dintre alegerile și respingerile socioafective pe care le realizează în cadrul grupului; ac. factor e esențial în cadrul grupurilor informale;
- 2) Competența profesională: capacitatea de rezolvare a problemelor tehnice; are o pondere cu atât mai mare cu cât sarcina e mai import. și mai dificilă;
- 3) Poziția formală în ierarhia grupului: statutul ocupat în organigramă (schema de organizare a unei unități sociale; cuprinde structura socială oficială sau formală, adică nivelurile ierarhice ale membrilor) organizației sau instituției căreia îi aparține grupul și puterea cu care e investit de nivelul ierarhic superior;
- 4) Statutul sociometric extragrupal: poziția ocupată în mediul social căruia îi aparține (prin familie, instrucție, sistem de relații extragrupale, situație materială etc.);
- 5) Nivelul de cultură generală: e vorba îndeosebi de acele zone ale culturii generale care interferează cu activitatea grupului, precum și cu trebuințele și sensibilitățile culturale ale membrilor săi;
- 6) Accesul la informație, inițiativă și capacitatea de asumare a riscului;

Situația ideală este cea a dezvoltării unor structuri complementare, în care structura informală e orientată spre satisfacerea trebuințelor psihoindividuale ale membrilor, iar structura formală e centrată pe realizarea sarcinii.

În scopul determinării statutului studentului în cadrul grupului academic, a relațiilor interpersonale și a poziției acestuia am utilizat **Testul sociometric**. Trebuie să amintim că inițiatorul sociometriei este sociologul american J. L. Moreno, originar din România. El afirma ca sociometria se ocupă doar de o parte a realității sociale, și anume de relațiile interpersonale, acordând o importanță deosebită aspectelor cantitative și calitative ale acestora. „Sociometria are ca obiect studiul matematic al proprietăților psihologice ale populațiilor”. Pe baza rezultatelor obținute se pot calcula indicii sociometrici [113].

În baza celor expuse mai sus, ne-am propus să studiem cum influențează locul pe care îl ocupă studentul în relațiile de grup asupra adaptării lui psihosociale [110].

Tabel 2.11 *Indicii sociometrici ai studenților în raport cu nivelul de adaptare psihosocială (relații formale)*

Statut/Adaptare	Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel redus	
	%	nr.subiecți (34)	%	nr.subiecți (191)	%	nr.subiecți (61)
Lideri	64,47%	22	21,84%	42	-	-
Acceptați	26,46%	9	63,96%	125	44,24%	27
Izolați	8,82%	3	12,48%	24	55,76%	34

Conform testului sociometric, în cadrul grupurilor academice pot fi diferențiate două tipuri de relații de bază: **relații formale**, reglementate oficial și **relații informale**, care nu sunt reglementate oficial, ci apar în mod spontan, ca urmare a proceselor de interacțiune (Ioan Radu, 1994). Menționăm că determinarea statutului achiziționat sau dobândit în cadrul grupului academic de către student poate varia între acceptat și respins, fiind calificat în temeni de superioritate/inferioritate sau de avansare/coborâre. Desigur, această metodă determină și liderii grupului.

Autoarea S.Rusnac menționează că prescripțiile și evaluările statutului se realizează în conformitate cu valorile și reprezentările specifice comunității concrete [118]. După I.Radu, structura formală a grupului reprezintă organizarea ierarhică și funcțională a acestuia și se instituie ca urmare a investirii oficiale a studenților cu anumite roluri [113].

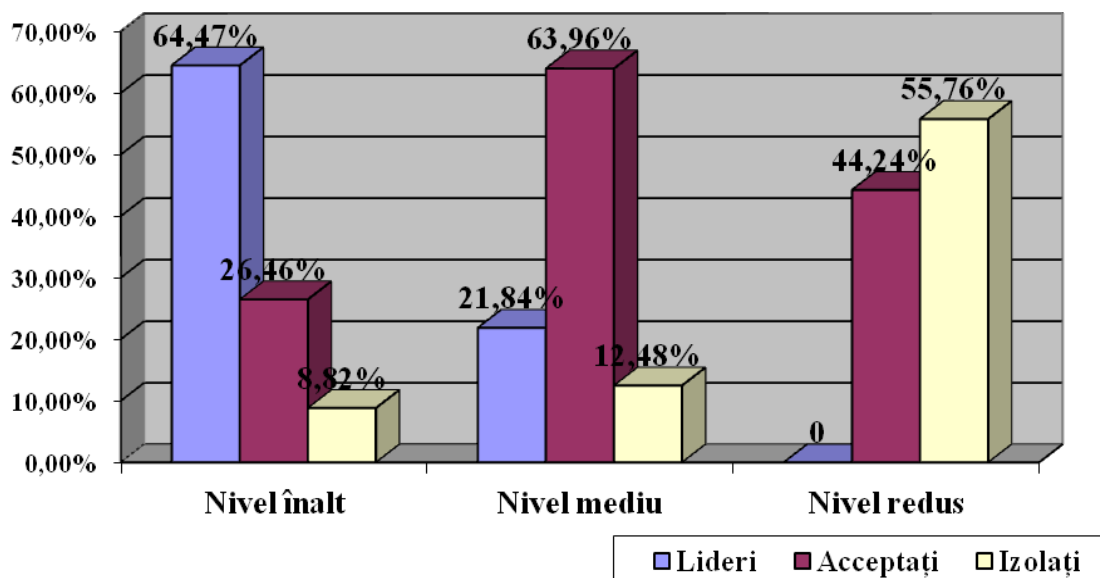


Fig. 2.14 Reprezentarea indicilor sociometrici în raport cu nivelul de adaptare psihosocială al studenților (relațiile formale)

Analizând rezultatele obținute privind statutul studentului în raport cu nivelul de adaptare psihosocială determinăm un decalaj procentual semnificativ între nivelurile de adaptare. Din totalul de 34 subiecți cu un nivel de adaptare înalt, 64,47% (22 s.) au statut de lideri formali, 26,46% (9 s.) sunt acceptați și 8,82% (3 s.) sunt izolați. Observăm că studenții maturi din punct de vedere social, echilibrați din punct de vedere emoțional, adaptați din punct de vedere psihosocial au un statut social înalt, fiind acceptați ca lideri formali. Studenții cu un nivel mediu de adaptare au obținut următoarele rezultate: din 191 de subiecți 21,84% (42 s.) sunt lideri formali, 63,96% (125 s.) sunt acceptați de către colegi și 12,48% (24 s.) sunt izolați. Rezultatele obținute vorbesc despre impactul direct al nivelului de adaptare asupra statutului social formal pe care acesta îl are. Pentru studenții cu un nivel redus de adaptare socială au fost determinate următoarele rezultate: din cei 61 de subiecți nu avem nici un lider formal, 44,24% (27 s.) sunt acceptați și 55,76% (34 s.) sunt izolați. Remarcăm că studenții anului I studii în primele luni de viață studentescă tind să fie mai precauți și rezervați în manifestarea comportamentului social. În contextul influențelor și condițiilor care-și pun amprenta pe comportament, cele care decurg din statut sunt determinante, ceea ce se confirmă prin faptul că schimbarea de poziție (statut) antrenează schimbări de comportament: un student, devenit responsabil de grupul său academic, își integrează în comportament această nouă variabilă [110]. Deci, relațiile interpersonale dintre studenți au o influență directă asupra formării și dezvoltării personalității fiecăruia, iar apartenența la grupul universitar permite compararea socială, confruntarea propriilor

capacități cu cele ale unor persoane de aceeași vârstă, confruntare ce are un impact puternic asupra formării imaginii de sine și adaptării sociale.

Interesant este faptul că grupurile informale intervin în dinamica grupului studențesc ca rezultat spontan al relațiilor intersubiective de natura afectiva, reflectând modul de distribuire a simpatiei și antipatiei, atracția și conflictele, reprezentările despre ceilalți și despre propria poziție în cadrul grupului - fie potențând performanța fie diminuând-o.

Tabel 2.12 Indicii sociometrici ai studenților în raport cu nivelul de adaptare psihosocială (relații informale)

Statut/Adaptare	Nivel înalt		Nivel mediu		Nivel redus	
	%	nr.subiecți (34)	%	nr.subiecți (191)	%	nr.subiecți (61)
Lideri	52,92%	18	18,2%	35	-	-
Acceptați	41,2%	14	73,48%	140	31,16%	19
Izolați	5,88%	2	8,32%	16	68,84%	42

Ca și în cazul coeziunii, impactul grupurilor informale asupra grupului academic este puternic mediat de relația dintre interesul grupului academic și scopul comun împărtășit de studenți. Dacă acestea sunt concordante, grupul informal are un impact pozitiv asupra grupului academic.

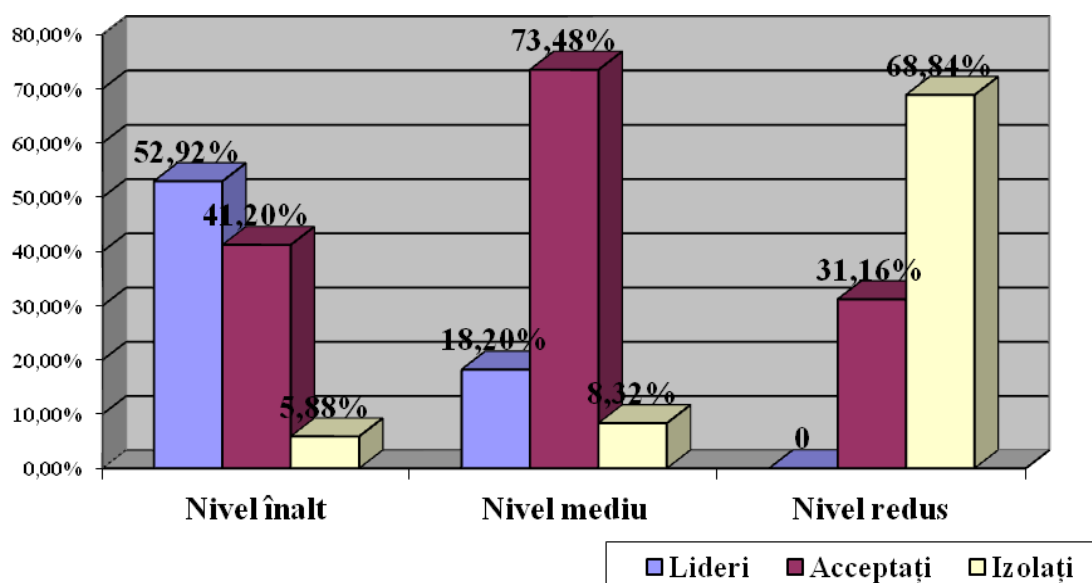


Fig.2.15 Reprezentarea indicilor sociometrici în raport cu nivelul de adaptare psihosocială al studenților (relațiile informale)

Analizând rezultatele obținute la sociometrie privind relațiile informale am desprins următorul tablou: din totalul de 34 de subiecți, 52,92% (18 s.) au statut de lider informal, 41,2% (14 s.) sunt acceptați și 5,88 (2 s.) sunt izolați. Menționăm că liderul informal devine persoană preferată a grupului și în ciuda faptului că nu deține puterea oficială în grup, persoana respectivă - așa cum au arătat cercetările sociometrice care, de altfel, au și impus noțiunea de lider informal - poate să ocupe o poziție centrală din punctul de vedere al influenței pe care o exercită asupra grupului [110].

Schimbări semnificative a indicilor sociometrici s-au depistat la studenții cu un nivel mediu de adaptare psihosocială: din cei 191 de subiecți 18,2% (35 s.) au statut de lider informal, 72,8% (140) sunt acceptați de către colegi și 8,32% (16 s.) sunt izolați. Valorile procentuale privind indicii sociometrici la studenții cu un nivel redus de adaptare s-au repartizat în felul următor: 31,16% (19 s.) sunt acceptați de către colegi și 68,84% (42 s.) sunt izolați. Astfel determinăm că anume nivelul adaptării psihosociale influențează direct statutul social al studentului în primul an de studii. Acest lucru a fost confirmat și prin coeficienții de corelație. Conform rezultatelor obținute concluzionăm că există o corelație directă pozitivă între statutul social pe care îl are studentul în grupul său academic și nivelul de adaptare psihosocială (Tab. 2.13.

Tabelul 2.13 *Prezentarea indicilor de corelație între adaptarea psihosocială și statutul social al studentului (Spearman)*

	Adaptare/Statutul social	C.de corelație (r)	Pr. de semn. (p)
1.	Adaptare / Relații formale	0,689	p=0,01
2.	Adaptare / Relații informale	0,861	p=0,01

Remarcăm că studenții anului I studii în primele luni de viață studentescă tind să fie mai precauți și rezervați în manifestarea comportamentului social, încercând să asimileze comportamentul așteptat de la ei, manifestându-se prin încercări și erori, iar sistemul *rol – statusuri* sociale se constituie ca model de învățare a comportamentelor sociale [110].

Calitatea de student face tânărul să se situeze într-o postură „contradictorie între a satisface exigențele propriei vârste și a răspunde celor ale câmpului universitar, de a se pregăti cât mai bine în sensul performanțelor universitare” [120]. În contextul problematic dat, se poate identifica o serie de conflicte cu care se confruntă studentul: dorința de libertate, dar dependența financiară de părinți; dorința unei integrări sociale rapide, dar și nevoia perfecționării

profesionale; dorința trăirii situațiilor specifice vârstei, dar și obligativitatea pregătirii temeinice pentru activitățile academice etc.

Numai atragerea, motivarea și integrarea tuturor în viața și activitatea grupului studențesc asigură un nivel eficient de adaptare psihosocială a studenților și coeziunea acestui grup.

Un alt indicator esențial în procesul de adaptare socială este **maturitatea socială** a individului. Aspectele teoretice ale maturității sociale conținutul acesteia sunt analizate de către Robert Kegan în cartea sa, *Evoluția Eului* (The Evolving Self) și Mark Dombeck. Autorii menționează că maturitatea socială se dezvoltă în straturi succesive precum maturitatea cognitivă, progresând de la cea mai simplă formă de înțelegere a lumii sociale la cea mai complexă. И.С. Кош а remarcat că maturitatea socială a personalității reprezintă rezultatul unei experiențe acumulate, având un conținut bogat, iar evaluarea ei presupune observarea personalității în cadrul colectivului. În acest context, maturitatea socială poate fi considerată o calitate integră a personalității [158].

Din punct de vedere psihologic, adaptarea marchează tendința de echilibru necesar între procesele de asimilare și cele de acomodare. tendință realizată, în mod obiectiv, la nivelul interacțiunii permanente existente între om și realitate [96].

Din punct de vedere social, adaptarea marchează tendința de integrare a obiectului educației într-o anumită comunitate, în cadrul unui proces care începe în familie și continuă în grădiniță, școală, societate etc. În această accepție adaptarea la mediul universitar al studentului constituie o parte integrantă a unui proces mai complex, care este procesul de adaptare socială.

Autorii Kegan și Dombeck nominalizează **cinci stagii** sau perioade de dezvoltare a maturității sociale: incorporativ, impulsiv, imperial, interpersonal și instituțional.

Stagiul incorporativ. La acest stagiul, simțul eului nu este dezvoltat și nu se poate vorbi despre eu, deoarece în mintea nou-născutului nu este nici mai mult nici mai puțin decât experiența personală asupra simțurilor. Astfel, acesta este încorporat în propria experiență senzorială și nu conștientizează altceva. Folosindu-și simțurile și reflexele, copiii își dezvoltă reprezentările mentale ale acestor reflexe, acestea fiind primele obiecte mentale, primele lucruri care sunt înțelese ca fiind componente distincte ale eului [109] .

Stagiul impulsiv, denumit tocmai pentru a sugera faptul că impulsurile îl încorporează pe copil. Autorii menționează, că simțul asupra propriei persoane este identificat cu nevoi precum: hrana și somnul. La această etapă copiii încă nu sunt capabili să înțeleagă faptul că ceilalți oameni există ca entități independente.

Stagiul imperial. Conform opiniei autorilor, la această etapă copilul este un ”mic dictator”. El este conștient că are nevoi, că poate manipula lucrurile astfel încât să-și satisfacă

nevoile. De asemenea, nu este conștient că și ceilalți au nevoi, știe doar că are nevoile sale și nu ezită să și le exprime.

Stagiul interpersonal. La această etapă trebuie de menționat faptul că copilul începe să înțeleagă că există și alte persoane ale căror nevoi trebuie luate în considerare pe lângă ale sale. Perspectiva copilului se extinde de la propria perspectivă la a celorlalte persoane importante din jurul său. Aici se nasc conștiința și potențialul de vină, rușinea, la fel și empatia. Totuși, copilul nu are niciun principiu după care să se ghideze în privința prioritizării nevoilor. El nu știe nevoile cui sunt mai importante: ale sale sau ale celorlalți. Unii dintre ei exprimă faptul că nevoile personale sunt mai importante decât ale celorlalți, alții ar putea spune inversul, iar alții pur și simplu nu pot să-și exprime părerea.

Stadiul instituțional este unul important pentru realizarea adaptării sociale eficiente. La un moment dat acesta devine conștient de faptul că un principiu de ghidare ar trebui stabilit și că acesta îl ajută să determine ce set de nevoi ar trebui satisfăcute mai întâi în funcție de circumstanțe. Astfel, acesta este primul moment în care se poate spune că acest copil are valori, credințe și principii. Kegan menționează că ideea copilului despre eu devine ceva ce poate fi descris ca valori instituționalizate, iar fundamentele morale, etice și legale ale societății încep tocmai de la acest stadiu. Mai mult, persoanele care ating acest nivel al maturității sociale înțeleg nevoia pentru legi și coduri etice care trebuie să ghideze comportamentul fiecăruia. Pentru multe persoane, maturitatea socială pare să se oprească aici la stagiul instituțional. Acest stadiu fiind stagiul maturității adultului convențional.

O atenție deosebită trebuie acordată aspectelor de bază ale maturității sociale, și anume:

- însușirea și respectarea regulilor în colectivul studentesc;
- existența unei independențe a studentului în acțiune;
- prezența spiritului de activități în grup în realizarea unor lucrări comune;
- sociabilitate, stabilirea relațiilor cu alți colegi;
- perseverența în acțiuni, îndrăzneala, încrederea în forțele proprii
- interesul pentru activitatea educațională universitară;
- subordonarea intereselor personale celor colective
- inițiativă în acțiune [109].

Autorii de specialitate remarcă următoarele trăsături și valori integrative pe care societatea le solicită de la tineri:

- capacitatea de a coopera cu altul în echipe de muncă;

- spiritul de solidaritate și sentimentul de responsabilitate pentru îndeplinirea sarcinilor comune;
- asimilarea simbolicii sociale ale grupului.

Astfel, analiza literaturii de specialitate a confirmat că maturitatea socială a personalității este rezultatul unei experiențe de viață a ființei umane în ontogeneză, acesta fiind un fenomen dinamic în evoluție (fiind un rezultat al proceselor de socializare/individualizare) și o calitate integră a personalității. Abordarea maturității sociale din punct de vedere a teoriilor genetice permit de a concluziona faptul că particularitățile de vârstă ale studenților din mediului universitar poartă un caracter senzitiv pentru dezvoltarea maturității lor sociale [109].

Conținutul adaptării psihosociale este dinamic, iar persoana cu capacități adaptative manifestă diverse strategii comportamentale. Н.Н. Мельникова a elaborat o clasificare a strategiilor comportamentale (8 la număr), axată pe trei elemente: sociabilitate, activism, orientare spre schimbare [181]. Efectuând o combinație a strategiilor în comportamentul uman, putem determina stilul de adaptare a personalității.

Tabel 2.14 *Strategiile comportamentale după Н.Н.Мельникова*

Strategii de comportare	Orientare spre exterior	Orientare spre sine (interior)
Activ Contactual (modificare, schimbare)	1.Transformări active ale mediului “Strategia fierarului și luptătorului”	2. Transformări active ale eu-lui personal “Strategia de formare a eu-lui din piatră” .
Activ Evitator (refugiu)	3. Retrageră activă din mediu și căutarea „ Strategiei noi de pasăre călătoare”	4. Retrageră lentă de la relațiile interpersonale cu cei din jur și concentrarea la lumea sa internă „Strategia melcului ”
Pasiv Contactual (supunere)	5.Reprezentarea pasivă a eu-lui „Strategia pârlășului și pietrei”	6.Supunere pasivă la condițiile mediului „Strategia cameleonului”
Pasiv - Evitator	7.Așteptare pasivă a modificărilor	8.Așteptare pasivă a transformărilor

(așteptare)	exterioare „Strategia bărcii care așteaptă vântul”.	interioare „Strategia creșterii și coacerii mărului ”
-------------	---	---

Succesul adaptării psihosociale a studentului este determinat atât de caracteristicile individuale, cât și de cele ale mediului social. Trebuie de menționat, că cu cât este mai complex mediul social nou (de exemplu, cu cât este mai mare gama de relații sociale, cu atât este mai dificilă colaborarea, activitatea comună în cadrul grupului, deci se evidențiază un nivel mai ridicat de eterogenitate socială), cu cât mai des au loc schimbări în cadrul acestuia, cu atât este mai dificil decurgerea procesului de adaptare psihosocială. Un element esențial al procesului de adaptare socială îl reprezintă caracteristicile social-demografice ale individului – studiile și vârsta.

Analizând specificul adaptării psihosociale a personalității la mediul nou în dependență de conținutul valoric, determinăm următoarele faze:

1. faza primară, se caracterizează prin faptul că individul și grupul social conștientizează cum trebuie să se comporte în mediul social nou, însă ei nu sunt pregătiți să recunoască și să accepte sistemul de valori specific acestuia și tind să acționeze în baza sistemului de valori anterior;

2. faza de toleranță, se evidențiază prin manifestarea reciprocă a toleranței din partea individului, a grupului și a mediului social față sistemul de valori și modelele de comportament promovate;

3. faza acomodării - recunoașterea și acceptarea de către individ a elementelor fundamentale ale sistemului de valori specifice grupului și mediului social nou;

4. faza de asimilare – coincidența deplină a sistemului de valori ale individului, grupului și mediului social [107].

Cercetările de specialitate privind conținutul valoric al fiecărui individ ne demonstrează existența unei armonii minimale între valorile pe care le are fiecare individ. De aici, relațiile dintre ele sunt organizate consistent, alcătuind un mod latent de orientare a indivizilor în toate acțiunile pe care le întreprind, ca efect al unor patern-uri stabile, de durată, prin care fiecare individ își structurează credințele cu privire la scopurile existenței și la modurile considerate dezirabile de atingere a acestora. Autorul Rokeach elaborează o organizare ierarhica a valorilor, cu valori centrale, ce devin prioritare. După el, sistemul valoric este relativ stabil, însă el se poate schimba prin modificarea ierarhiilor valorice, prin schimbarea priorităților valorilor și datorită acestui fapt, individul reușește să se adapteze la mediul social nou

Generalizând cercetările lui P. Iluț, privind geneza valorilor, menționăm, că valoarea presupune o preferință specifică pentru un anumit tip de comportament sau anumite scopuri, care pot fi personale sau sociale [62]. Astfel, valorile apar ca elemente ale universului simbolic al realității și au ca suport direct nivelul informațional al socialului și în primul rând comunicarea directă interumană prin limbaj. Important că valorile se nasc și funcționează în colectivități socioculturale, iar purtătorii lor materiali sunt indivizii concreți și instituțiile respectivelor comunități.

Conform opiniei lui M. Rokeach menirea valorilor umane constă în asigurarea unui ansamblu de standarde pentru a direcționa eforturile noastre în satisfacerea necesităților și, pe cât posibil, de a ne amplifica autoestimarea, adică a ne face autoimaginea percepută de noi și de alții corespunzătoare definițiilor, social și instituțional originale, ale moralității și competenței.

Autorul definește valoarea ca fiind o convingere de durată similară cu un anumit mod de comportament sau scop al existenței. Asemănător cu oricare alt tip de convingere, valoarea are trei componente: cognitivă, afectivă și comportamentală [154].

Determinarea conținutului valoric a personalității presupune luarea în considerare a interacțiunii dintre ansamblul de exigențe și așteptări pe care societatea le formulează față de individ și ansamblul de exigențe și așteptări pe care individul le are față de societate.

Astfel, individul se poate afla în următoarele trei ipostaze:

- de concordanță deplină cu societatea, aceasta fiind situația ideală spre care se poate tinde – persoana dispune de un nivel înalt de adaptare psihosocială;
- de discordanță reciprocă totală, de asemenea neîntâlnită ca atare în realitate, ea având doar semnificație teoretică – persoana nu dispune de mecanisme adaptative pentru situațiile noi;
- de concordanță parțială – discordanță parțială, aceasta fiind situația reală, care arată natura dialectică, contradictorie a relației individ – societate. În acest context, persoana tinde să se adapteze la condițiile noi create, mobilizându-și toate structurile: psihologice, fiziologice și sociale [108].

În acest context amintim modelul de adaptare Roy, în viziunea căruia ființele umane sunt sisteme adaptative bio-psiho-sociale, care au capacitatea de a face față la schimbarea mediului, prin procesul de adaptare. Conform Modelului Roy în sistemele umane există 4 subsisteme: nevoi fiziologice, conceptul de sine, rolul funcțional și interdependența.

Aceste subsisteme constituie moduri adaptative care furnizează mecanisme pentru a face față stimulilor de mediu și schimbării. Modelul de adaptare legat de nevoile fiziologice este interesat de nevoia pentru integritate fiziologică. Modelul adaptativ al conceptului de sine se adresează nevoii de integritate psihică. Modurile de adaptare ale rolului funcțional și

interdependența se concentrează pe nevoia de integritate socială. C.Roy concluzionează că omul se poate adapta la mediul lor, și că aceste schimbări pot fi influențate și monitorizate. Un eșec de a se adapta denotă o tendință spre boală, pentru că adaptarea este necesar pentru o viață sănătoasă.

Studiul practic de cercetare a conținutului valoric la studenții adaptați/ neadaptați l-am realizat cu ajutorul probei „**Sistemul de valori personale**” (Rokeach). În scopul determinării ierarhiei valorilor vieții în funcție de nivelul de dezvoltare a adaptabilității studenților, am utilizat analiza factorială.

Astfel, pentru studenții cu un nivel înalt al adaptării psihosociale am obținut următoarea ierarhie a valorilor scop:

1. Libertate și armonie internă (încredere în sine).
2. Sănătate (fizică și psihică).
3. Viață activă.
4. Bunăstare materială.
5. Apreciere socială.
6. Prezența prietenilor.
7. Dezvoltare continuă.
8. Dragoste.
9. Serviciu interesant.

În urma analizei factoriale am determinat că cele mai constante valori – scop pentru studenții cu un nivel înalt de adaptare psihosocială sunt *libertatea și armonia internă, sănătatea* (fizică și psihică), *viața activă* și *bunăstarea materială*, pe când *aprecierea socială, prezența prietenilor* și *dezvoltarea continuă* pot varia, în dependență de condițiile și conținutul activităților dominante. Evidențierea necesității în comunicare și afiliere provoacă studenților necesitatea de a se afla un timp îndelungat în companii. Menționăm, că dacă ei nu au încă clar diferențiate grupurile lor referente în primele faze de adaptare psihosocială, totuși acceptă un mediu oarecare, fără a ține cont de aspirațiile persoanelor cu care comunică [107].

Analizând rezultatele obținute de studenții cu un nivel redus de adaptare psihosocială, determinăm următoarea ierarhie a valorilor scop:

1. Prezența prietenilor.
2. Apreciere socială.
3. Cunoștințe (perfecționarea și acumularea lor) – dezvoltare intelectuală.
4. Sănătate (fizică și psihică)
5. Bunăstare materială.

6. Dragoste.
7. Viață familială fericită.
8. Posibilitatea activității creatoare.
9. Înțelepciune de viață.

Conform datelor relatate mai sus observăm, că pentru studenții cu un nivel redus de adaptare psihosocială cele mai importante și stabile valori – scop sunt următoarele: *prezența prietenilor și aprecierea socială*. Cu un caracter mai instabil au fost evidențiate următoarele valori – scop: dragoste, viață familială fericită, posibilitatea activității creatoare.

Efectuând o analiză comparativă a conținutului valoric pentru ambele grupul de studenți (conform nivelului de adaptare psihosocial) putem concluziona, că pentru cei cu un nivel de adaptare înalt sunt caracteristice valorile axate pe încrederea în sine, pe un nivel înalt de activism social, comunicațional, pe când pentru studenții cu un nivel redus de adaptare psihosocială determinăm o ierarhie a valorilor orientate preponderent spre relațiile sociale.

În baza analizei factoriale și a mediei rangurilor, am determinat următoarea ierarhie a valorilor pentru studenții cu un nivel înalt de adaptare și pentru cei cu un nivel redus de adaptare psihosocial.

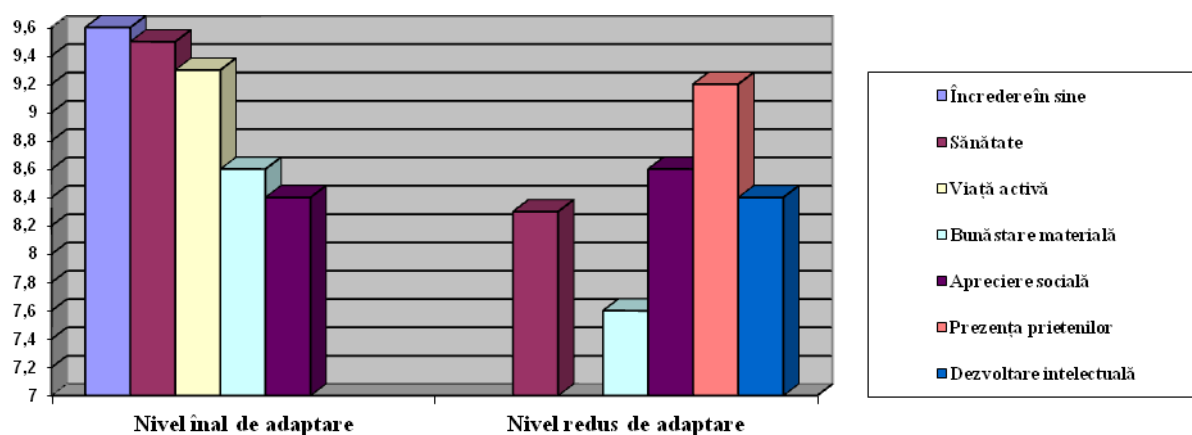


Fig. 2.16 Reprezentarea ierarhiei valorilor scopuri la studenții cu nivel diferit de adaptare psihosocială

Cele mai nevalorificate valori – scopuri pentru ambele grupuri de subiecți s-au dovedit a fi următoarele: *contemplarea frumosului în natură și artă., fericirea altora, distracții*.

Cunoscând sistemul de valori al adolescenților la etapa contemporană, putem înțelege cum apreciază adolescenții perspectivele proprii de viață, aspirațiile și posibilitățile lor, evidenția

zonele problematice în socializarea adolescenților, precum și determina modalitățile practice de formare a identității etnice pozitive care reprezintă baza toleranței etnice [22].

Analizând tendința centrală a ierarhiei valorilor instrumentale obținute de către studenții cu nivel diferit de adaptare, am determinat care dintre valorile instrumentale prezintă mai mult sau mai puțin interes. Conform criteriului statistic Spearman, am obținut o corelație statistică pozitivă între nivelul de adaptare și valorile instrumentale ($\rho = 0,259$; $p \leq 0,05$).

Rezultatele ierarhizării valorilor instrumentale la studenții cu un nivel înalt de adaptare se aranjează în modul următor:

1. Independență.
2. Voință și perseverență.
3. Autocontrol.
4. Raționalism.
5. Spirit întreprinzător.
6. Energie de viață.
7. Studii.
8. Eficacitate în muncă.
9. Viziuni largi.

Din studiul nostru determinăm, că cele mai puțin importante valori instrumentale pentru studenții cu un nivel înalt de adaptare psihosocială sunt: *onestitatea, compasiunea și intransigența față de cu sine și față de alții* [107].

În baza rezultatelor obținute, am determinat următoarea ierarhie a valorilor instrumentale pentru studenții cu un nivel redus de adaptare psihosocială:

1. Acuratețe în activități și modul de viață.
2. Educație.
3. Executivitate.
4. Responsabilitate.
5. Studii.
6. Exigențe și aspirații înalte.
7. Compasiune.
8. Onestitate.
9. Independență.

Conform analizei factoriale și a mediei rangurilor, am determinat cele mai valorificate, active valori instrumentale la studenții cu un nivel înalt și redus de adaptare psihosocială (Fig.2.17).

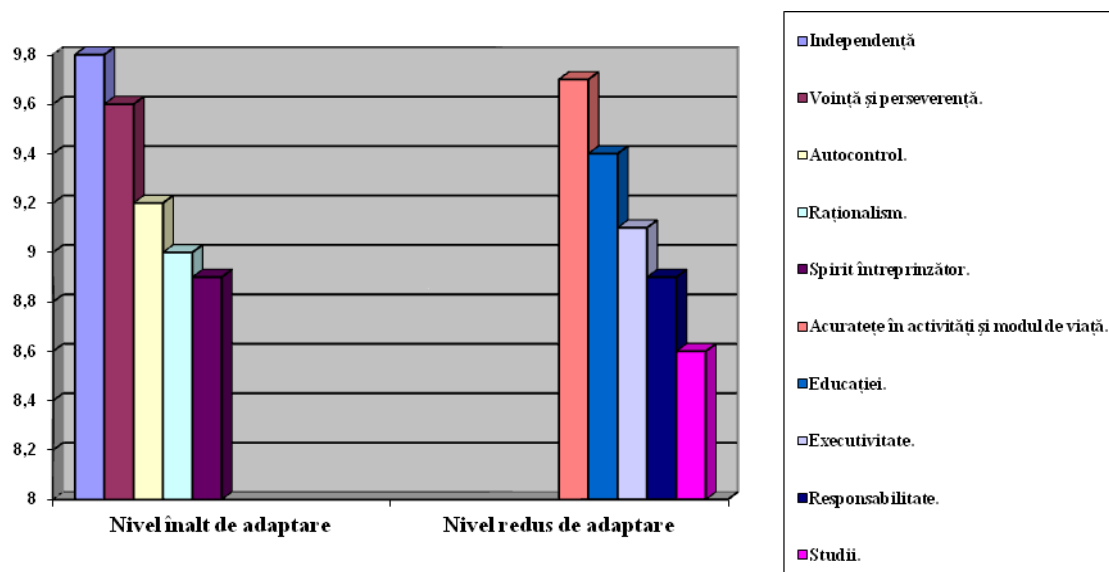


Fig.2.17 Reprezentarea ierarhiei valorilor instrumentale la studenții cu nivel diferit de adaptare psihosocială

Analizând rezultate obținute prin comparație acelor două grupuri selectate, am determinat diferențele statistice semnificative la următoarele valori instrumentale: *independență, voință și perseverență, autocontrol, spirit întreprinzător, raționalism, executivitate* ($r = 0,691$, $p=0,01$).

2.6. Concluzii la capitolul 2.

1. Adaptarea psihosocială a studentului se caracterizează printr-o evoluție lentă, plină de impresionabil, adesea cu dificultăți și bazată pe imitații, încercări și erori, cu un indice scăzut de autoconștiință, care adesea „macină”, zdruncină personalitatea studentului, în procesul formării ei.

2. Generalizarea rezultatelor experimentale a condiționat stabilirea a două profiluri de personalitate, prin prisma trăsăturilor personalității acestora.

3. Studiul cu privire la locus controlului, stima de sine și nivelul de adaptare psihosocială evidențiază o legătură de interdependență între indicatorii acestora.

4. O imagine corectă de sine cu privire la posibilitățile de exprimare în relațiile interpersonale, determină apariția unui personaj adecvat, cu finalitate adaptativă și implicit, a unei atitudini favorabile față de sine.

5. Prezența unor stări sau trăsături psiho-afective negative (anxietate, tensiune, depresie, emoție excesivă) are consecințe negative asupra calității procesului de adaptare psihosocială, asupra imaginii de sine și a conținutului valoric, și în egală măsură, limitează sau anulează posibilitățile de exprimare a individului în relațiile interpersonale.

6. Extraversia, componentă a personalității exprimată prin aptitudini deosebite de interrelaționare și capacitate ridicată de a stabili contacte sociale, facilitează o adaptare psihosocială eficientă, dezvoltând un stil interpersonal extrem de bogat și nuanțat, un personaj expresiv, atât de necesar sistemului educațional.

7. Orientările valorice ale studenților încadrați în primul an de studii universitar reprezintă un sistem dinamic ierarhic, iar puterea și natura transformărilor lui sunt determinate de un șir de factori psihosociali. Sistemul de valori ale studenților anului I de studii cu nivel diferit de adaptare are un conținut specific pentru fiecare nivel.

3. CONDIȚII PSIHOSOCIALE DE ANTRENARE ȘI FORMARE A CAPACITĂȚILOR DE ADAPTARE LA STUDENȚII ANULUI I DIN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

3.1. Specificul condițiilor psihosociale de eficientizare a procesului de adaptare.

Practicile de eficientizare și accelerare a procesului de adaptare a studenților la mediul universitar includ un șir de acțiuni psihologice, pedagogice, medicale.

După părerea autorului M. Zlate, [129], un model de adaptare trebuie să țină cont de următoarele elemente:

- adaptarea la caracteristicile sarcinilor academice (academic adjustment);
- adaptarea la relațiile interpersonale din câmpul social (social adjustment);
- adaptarea sentimentelor cu privire la propria stare fizică și psihică (personal-emoțional adjustment);
- adaptare prin angajarea și devotamentul față de instituția de învățământ (commitment-institutional attachment).

Analizând acest model determinăm elementele esențiale ale procesului de adaptare psihosocială la mediu: imaginea de sine și autoaprecierea, conținutul valoric personal, maturitatea socială, responsabilitatea.

Astfel, rezultatele experimentului de constatare ne-au orientat spre elaborarea și implementarea unor condiții de eficientizare a procesului de adaptare, în dependență de particularitățile dezvoltării psihosociale ale personalității studentului [109].

O condiție deosebit de necesară și efectivă în optimizarea procesului de adaptare psihosocială a studenților este **metodologia acestui proces**. La etapa actuală universitățile nu dispun îndeajuns de modele psihologice de diagnosticare a procesului de adaptare. Abiturienții – viitori studenți ai facultăților pedagogice nu sunt profesional orientați spre specialitatea de profesor. În această situație diagnosticarea psihologică se cere a fi efectuată în direcția determinării nivelului de orientare profesională, dezvoltării personalității și procesului de adaptare. Selecția abiturienților la facultate poate fi efectuată și cu ajutorul metodelor computerizate. Complexul de metode computerizat, utilizat în cadrul cercetării poate fi pe larg implementat în procesul selecției studenților la facultățile pedagogice și include: chestionarul 16-factori R.Cattell – determinarea trăsăturilor de personalitate, metodica pentru determinarea orientării personalității (B. Смекал și M. Кучер).

Procesul de adaptare la diferite etape ale instruirii în universitate poate fi cercetat cu ajutorul metodelor: determinarea locus controlului (LOC), nivelului adaptării (NAP - K. Rogers; NAP - Н.М. Пейсахов), stilurilor comportamentale interpersonale.

Modelul de diagnosticare a procesului de adaptare a studenților poate fi completat cu un șir de alte metodici, în dependență de scopurile înaintate în cercetarea procesului de adaptare: determinarea reacțiilor frustrante - metodică Rosenzweig ; studierea nivelului emoțional – testul Luscher; determinarea nivelului de autoapreciere - testul „20 de eu” (Gordon); metodică diagnosticării nivelului de neurotism (Л. Вассерман); determinarea expres a calităților sistemului nervos după indicii psihomotori - tapping-test (Е. Ильин).

Deosebit de necesar în procesul diagnosticării procesului de adaptare se prezintă metodele de :

- Diagnosticare a nivelului stărilor afective;
- Diagnosticare a sferei motivaționale;
- Diagnosticare a capacităților profesionale.

Implicarea acestor modele în activitatea practică va da posibilitate să caracterizăm procesul de adaptare a studenților din diferite aspecte ale vieții universitare. Modelele de diagnosticare pot fi folosite la diferite etape ale dezvoltării procesului de adaptare a studenților.

Condițiile de diagnosticare propuse permit repartizarea efectivă a abiturienților în grupele de studii, determinarea tipurilor de personalitate și formează posibilități pentru organizarea condițiilor de adaptare psihosocială eficientă a studenților [109].

O altă condiție de susținere și dezvoltare a personalității studentului în perioada includerii lui în sistemul universitar o constituie **consilierea psihologică**.

Cu părere de rău, la etapa actuală școala generală nu oferă posibilități de consiliere psihologică a elevilor la diferite etape de dezvoltare. Cu atât mai mult, și pedagogii nu reușesc îndeajuns să comunice cu elevii pe diferite tematici extracurriculare, și mai cu seamă în problemele orientării profesionale. Aceste situații creează dificultăți în procesul de dezvoltare a personalității elevului, a orientării conștiente spre selectarea unei specialități de viitor.

În situația creată, adolescenții care sunt înmatriculați la studii universitare se confruntă cu un șir de dificultăți cauzate de:

- necunoașterea conținutului activității profesionale;
- necunoașterea cerințelor actuale față de personalitatea reprezentantului profesiei alese;
- lipsa aptitudinilor de stabilire a relațiilor interpersonale eficiente în grup;
- lipsa aptitudinilor de formare a grupului;

- dificultăți în exprimarea opiniilor, în manifestarea potențialului și aptitudinilor sale.

Analizând problemele prioritare cu care se confruntă studenții la prima etapă de adaptare în mediul universitar, s-a propus organizarea consultațiilor psihologice a studenților. Consilierea psihologică individuală s-a organizat conform rezultatelor obținute pe baza diagnosticării. La această etapă s-a stabilit conform diferitor criterii că aproximativ 78,6% din studenții anului I nu sunt orientați profesional, 44% nu dispun de informații privind specialitatea aleasă, 56% din totalul studenților au informații superficiale despre condițiile de lucru și cerințele față de activitatea profesională [109] .

Conținutul problemelor cu care se confruntă studenții anului I de studiu sunt determinate de un șir de indici individuali, care constau în:

- nivelul autoaprecierii și aspirațiilor;
- motivația activității de învățare;
- tipurile stereotipurilor comportamentale și de învățare;
- nivelul competențelor comunicative și a deprinderilor de comportare în situațiile de conflict;
- tipul strategiilor pe care le adoptă în situațiile de rezolvare a problemelor.

Pentru activitățile de consiliere psihologică au fost invitați toți studenții, nu numai cei care au participat în cadrul cercetării, profesorii, mentorii de grupe. În cadrul consilierii s-au stabilit: nivelul de informare a studentului privind profesia și specialitatea aleasă; nivelul de corespundere dintre manifestările profesiunii pe care a ales-o și interesele, aptitudinile personale; s-a depistat motivele ce l-au influențat pe student să-și aleagă profesia și specialitatea dată. Profesorilor și mentorilor (curatorilor) de grupă li s-a recomandat să organizeze activități cu studenții atât în cadrul orarului academic, cât și în afara lui. Anume în procesul de implicare a studentului în astfel de măsuri s-a dezvoltat și optimizat activitatea comunicativă a studentului în cadrul grupului. Am recomandat mentorilor de grupe și profesorilor de curs să se axeze în cadrul activităților cognitive și comunicative pe „capacitățile, meritele ascunse” ale studentului ce întâmpină dificultăți în cadrul procesului de adaptare. S-a recomandat ca în cadrul orelor practice și seminare să fie abordată multiaspectual importanța comunicării în activitatea profesională de pedagog. S-a pus accent pe informarea studenților cu nivelurile comunicării în care ei se încadrează:

- comunicarea intrapersonală;
- comunicarea interpersonală;
- comunicarea de grup;

- comunicarea publică;
- comunicarea de masă.

Comunicarea studentului a fost orientată spre realizarea câtorva funcții:

- de înțelegere și cunoaștere;
- determină dezvoltarea unor relaționări consistente cu ceilalți;
- de influență și persuasiune.

Este necesar ca în cadrul activității de consiliere să se concretizeze nivelul intelectual și emoțional al fiecărui student, conform indicilor intelectuali și emoționali obținuți în urma diagnosticării. Conform acestor rezultate, psihologul decide ce stil de lucru va accepta: stilul directiv sau cel nedirectiv. Experiența specialiștilor în domeniu demonstrează că fiecare dintre stiluri are avantajele și neajunsurile sale, nici unul însă nu este universal [109].

Stilul directiv - este dur, creează stări de tensiune în relații. Poziția consultantului este aproximativ următoarea: „Eu mai bine știu ce trebuie tu să faci”. Atitudinea dintre consultant și client este de tipul „profesor”-„elev”.

Stilul nedirectiv – este tolerant, este stilul „înțelegător”. În cadrul acestor relații se observă o colaborare. Comunicarea lor este una constructivă, fără aspecte categorice.

Psihologul utilizează stilurile în cadrul activității de consiliere în dependență de rezultatele obținute în urma diagnosticării și de poziția studentului inițială.

Susținerea studenților în procesul de consiliere s-a axat pe următoarele etape:

1. susținerea emoțională care include înțelegere reciprocă, empatie, consolidarea începuturilor pozitive;
2. acordarea ajutorului în rezolvarea de probleme;
3. susținerea socială din partea persoanelor care garantează sentimentul de siguranță, stimularea activității individului.

Procesul de consiliere a studenților a inclus următoarea structură:

- a) stabilirea relației apropiate cu clientul și implicarea acestuia în procesul de rezolvare a propriilor sale probleme;
- b) identificarea, clarificarea problemei și stabilirea obiectivelor;
- c) determinarea și analizarea alternativelor posibile de soluționare a problemei;
- d) culegerea de informații relevante;
- e) analiza implicațiilor care decurg din informațiile culese și a consecințelor care derivă din diverse alternative posibile;
- f) clarificări în privința sistemelor de valori care stau la baza opțiunilor personale;

g) reexaminarea obiectivelor, soluțiilor alternative, a riscurilor și consecințelor acestora;

h) decizia cu privire la una din alternative și formularea unui plan de acțiune pentru a atinge obiectivul propus;

i) generalizarea celor învățate împreună cu psihologul la noi situații de viață;

j) testarea planului elaborat pe baza unor reevaluări periodice realizat pe baza noilor informații acumulate și ținând seama de posibilele modificări ale împrejurimilor existente [10].

Pe parcursul activității de cercetare am efectuat consilierea a 20 de subiecți, ce manifestau dificultăți în procesul de adaptare psihosocială. În cadrul activităților de lucru au fost propuse și realizate discuții privind condițiile de stabilire a relațiilor interpersonale; modalități de realizare a intereselor, aspirațiilor, aptitudinilor; diverse modele de comunicare, s-a accentuat necesitățile de intensificare a cursului comunicării; activități de dezvoltare a nivelului de autoapreciere; activități de informare privind activitatea profesională a pedagogului, inclusiv analiza psihogramei profesionale. S-a atras atenție asupra educării comunicării empaticе, ca abilitate de bază în formarea specialistului profesionist. În acest scop, s-a lucrat după următorii pași:

- educarea ascultării empaticе;
 - antrenarea capacităților de stabilire a diagnosticului situației, clientului;
 - educarea deprinderilor de înțelegere și percepție a situației, a interlocutorului;
- conștientizarea necesității de a fi înțeles.

În rezultatul consilierii s-au evidențiat schimbări în: perceperea și conștientizarea scopului ce ține de activitatea de învățare în instituția superioară; sesizarea necesității dobândirii profesiei alese; manifestarea diferitor competențe comunicative și organizatorice; promovarea diferitor modele de comportament specifice situațiilor sociale concrete. Toate aceste rezultate pe parcurs au condiționat optimizarea procesului de adaptare psihosocială.

3.2. Recuperarea stărilor de neadaptare - condiție de eficientizare a procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

Una alt model de eficientizare a procesului de adaptare a studenților este orientat spre implementarea diferitor tehnici psihorecuperatorii. Aici menționăm caracterul specific al activității de profilaxie cu studenții: profilaxia primară ce ține de reducerea dereglărilor emoționale, comportamentale și de învățare de grad moderat, în scopul menținerii sănătății psihice a studenților; profilaxia secundară orientată spre „grupul de risc”, care are ca scop

depistarea timpurie a dificultăților de învățare și comportare; profilaxia terțiară care realizează soluționarea problemelor majore de învățare și comportare prin implementarea activităților corecționale în scopul depășirii dificultăților psihologice.

Modelul terapiilor psihorecuperatorii poate include ședințe de training cu diverse conținuturi: exerciții de relaxare; elemente din psihoterapia de scurtă durată; activități axate pe terapia comportamentală și emoțională; exerciții de respirație; activități de conștientizare și rezolvare a problemelor prin metoda analizei tranzacționale; jocul pe roluri; exerciții și situații privind antrenarea și dezvoltarea structurilor psihosociale, ce determină eficacitatea procesului de adaptare psihosocială a studenților.

Rezultatele experimentului de constatare ne-au demonstrat că în procesul de adaptare psihosocială se întâlnesc două tipuri (profiluri) de personalitate: tipul I și tipul II. Aceste două tipuri evidențiate, deosebindu-se prin valorile pe nivele a grupurilor de factori, adică după structurile de personalitate sistematizate tipologice și caracteristicile integrale, se deosebesc și prin particularitățile de funcționare a mecanismelor de comportament, prin caracteristicile de stil a comunicării interpersonale, prin modalitățile de adaptare, și prin nivelurile de adaptare psihosocială.

Rezultatele tipului I fiind eficiente, favorabile la capitolul „adaptare”, noi am selectat pentru experimentul formativ subiecții ce corespund tipului II de personalitate, aceștia caracterizându-se printr-un nivel mai redus al adaptării. Al doilea tip include în structura sa următorii factori: A, C, E, H, N, O, ceea ce corespunde următoarei caracteristici: instabili emoțional, pasivi, supuși, izolați, ageri, cu sentimentul culpabilității ridicat. În ce privește indicele preferinței sociale la subiecții tipului II a fost în mediu mai redus decât la I tip de personalitate.

Indicii medii ai diferitor tipuri de orientare (spre sine, spre activități comune și spre problemă) și a unor astfel de trăsături secundare ca extroversia, introversia au demonstrat, de asemenea, prezența semnificațiilor statistice de necorespondere în tipuri. S-a dovedit că I tip de personalitate se caracterizează prin rezultate mai înalte la criteriul orientării spre activități comune și a extroversiunii, iar tipul II – a orientării spre afaceri și a introversiunii.

În rezultatul analizei factoriale a caracteristicilor integrale și a factorilor secundari, ce descriu particularitățile adaptării sociale, s-a determinat că direcțiile de bază a orientării personalității și comportamentului în structura psihologică a tipului II sunt orientarea spre activități comune și neacceptarea normelor sociale.

În tipul II starea emotivă se manifestă, în general, în complex cu caracteristicile pozitive (favorabile) ale fonului emoțional, având și legătură pozitivă și cu factorul O (sentimentul

culpabilității). În acest context, apare o situație destul de paradoxală: o stare emotivă favorabilă are legătură cu sentimentul culpabilității (O^+), a timidității (N^+), a spiritului visător (M^+), relație cu autoreglarea negativă (nefavorabilă) ($Q3^-$), cu modalitatea de adaptare agresivă (scala 5) – anume pentru subiecții care au fost recunoscuți de grup, ca fiind comunicabili.

Tipul II de personalitate, după cum se observă din tabele, se caracterizează printr-o modalitate instabilă evidentă de adaptare. Această modalitatea are legătură aici cu instabilitatea emoțională (C^-) și cu frustrarea ($Q4$) (corelațiile sunt respectiv egale cu $-0,313$; $p>0,05$ și $0,419$; $p>0,01$), adică anume cu acele trăsături care printre altele intră în profilul general al clusterului.

Analizând modalitățile de adaptare am determinat că ele poartă un caracter tipic pentru subiecții cu un tablou de profil ce aparțin tipului II de personalitate, această modalitate de adaptare se dovedește a avea relații cu un număr mai mic de caracteristici adaptative. Aici se menține doar relația cu adaptarea (corelația $= -0,413$; $p>0,01$) și ineficiența adaptării psihice ($Q4/c$) (corelația $= 0,419$, $p>0,01$). Cu alți indici ai criteriului “starea emoțională a personalității” nu se evidențiază, ca și în cazul cu ceilalți indici și criterii ai adaptării. Astfel, caracterul de dezadaptare a modalității instabile de adaptare în tipul II este puțin ascuns, în comparație cu primul tip de adaptare.

În tipul II pe lângă exprimarea medie mai mică, modalitatea extrovertă de adaptare este în relație cu dispoziția ($r=0,317$; $p>0,05$) și cu atitudinea pozitivă față de activitatea în școală ($r=0,513$; $p>0,05$). Cu alte cuvinte, modalitatea extrovertă de adaptare, însoțind orientarea spre afaceri în tipul II, contribuie la formarea unei atitudini pozitive față de ea.

Aceste caracteristici au stat la baza strategiei de organizare și realizare a experimentului formativ.

Pentru a realiza formarea acelor trăsături de personalitate care ar contribui eficient și cu succes la adaptarea studenților ne-am propus să organizăm trainingul psihologic, care a inclus diverse exerciții de antrenare și stimulare a capacităților adaptative, educarea trăsăturilor de personalitate menționate.

Experimentul formativ s-a axat pe următoarele **principii**:

1. Principiul unității diagnosticării și corecției presupune colaborarea activă între etapa de diagnosticare și cea de corecție, planificând pentru etapele următoare de cercetare o strategie complexă.
2. Principiul complexității metodelor influenței psihologice direcționează experimentatorul spre utilizarea complexului de metode, metodici, tehnici psihologice în scopul realizării cu succes a trainingului.

3. Principiul activismului care presupune din partea participanților un anumit nivel de activism.
4. Principiul sistemic se axează pe ideea că toate activitățile dezvoltativ - recuperatorii trebuie să se realizeze într-un sistem, ținând cont de structura multidimensională a personalității.
5. Principiul de parteneriat presupune formarea în cadrul grupului a relațiilor de colaborare, încredere și stimă reciprocă.

În procesul de elaborare a programului de recuperare a stărilor de neadaptare s-a pus accentul pe psihotrainingul de comunicare, care a presupus ameliorarea reglării emoționale, antrenarea și dezvoltarea încrederii în sine.

Eșantionul experimental la etapa formativă a fost constituit din acei subiecți care au obținut rezultate reduse la indicii capacității de adaptare în cadrul sistemului universitar: 24 de studenți (12 grupul de control și 12 subiecți – în grupul formativ).

Accelerarea procesului de adaptare psihosocială.

Modelul recuperator, organizat sub formă de training, propus în cadrul experimentului formativ a fost orientat spre antrenarea capacităților comunicative interpersonale, de autoreglare și acceptare, stimularea încrederii în sine și recuperarea stărilor de neadaptare la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior.

Concretizăm că pentru a accelera și a îmbunătăți procesul de adaptare psihosocială, trebuie să ținem cont de caracteristicile relațiilor interumane, care: 1. exprimă empatia, 2. exprimă bunăvoința; 3. sunt autentice și congruente. De menționat că autenticitatea, bunăvoința și responsabilitatea sunt factorii dinamici ai aprofundării și stimulării progresului, într-o relație interumană. Implicarea subiectului care acționează, confirmă în același timp dorința ca într-o situație de tip „față în față”, relația cu celălalt partener să fie caracterizată prin autenticitate și bunăvoință, caz în care responsabilitatea angajată, determină fenomene retroactive cu efecte pozitive.

În procesul de interrelaționare socială, orice relație interumană, concepută ca un sistem de interacțiuni și de progres, presupune alternanță între fazele de echilibru relativ și fazele de depășire, iar trecerea de la un nivel de echilibru la altul, implică o permanentă adaptare la exigențele acestei evoluții. Din punct de vedere psihologic, această adaptare se realizează printr-un efort de acomodare la noile atitudini, idei sau sentimente ale celuilalt, și necesită un efort pentru a asimila acest ansamblu sau doar o parte din acest ansamblu, care este considerat benefic

pentru individ. Important că adaptarea psihosocială este posibilă doar dacă partenerii relației de tip „față în față” sunt atenți unul cu celălalt și dispuși la schimbare.

Modelul / trainingul de optimizare a capacităților adaptative s-a axat pe următoarele **obiective operaționale:**

1. antrenarea și formarea abilităților de comunicare interpersonală;
2. dezvoltarea și recuperarea capacităților de autoapreciere adecvată;
3. familiarizarea studenților cu procedee eficiente de comunicare interpersonală;
4. formarea deprinderilor și abilităților de a interacționa în societate cu oamenii, utilizând diverse modalități de comunicare;
5. formarea deprinderilor și abilităților de identificare a „Eu”- lui propriu și a altuia prin procedura de autoanaliză și autodescoperire;
6. dezvoltarea și stimularea abilităților de încredere în sine;
7. recuperarea și formarea deprinderilor de colaborare în grup și determinarea, conștientizarea rolului personal în cadrul acestora;
8. antrenarea și recuperarea abilităților de reglare emoțională.

Conținutul programului formativ include ședințe complexe cu obiective bine determinate spre eficientizarea procesului de adaptare psihosocială.

1. Stabilirea relațiilor interpersonale (Ședința 1-2).
2. Antrenarea capacităților verbale de comunicare (Ședința 3-4).
3. Antrenarea și dezvoltarea capacităților nonverbale de comunicare (Ședința 5-6).
4. Dezvoltarea capacităților de empatie în procesul de comunicare (Ședința 7-8)..
5. Stimularea și antrenarea încrederii în sine și autocunoașterii (Ședința 9-10)..
6. Dezvoltarea autoaprecierii adecvate (Ședința 11-12).
7. Dezvoltarea capacităților de autoreglare emoțională (Ședința 13-14).

Programul trainingului conține diverse tehnici, exerciții, jocuri.

În scopul îmbunătățirii rezultatelor subiecților implicați în cercetare, li s-a propus în calitate de lucru pentru acasă astfel de însărcinări: „Dacă aș avea o baghetă fermecată aș...”, „Steluța autocunoașterii”, „Ce pot eu?”, „Un mesaj important”, „Ce ați dori să schimbați în persoanele care vă înconjoară, De ce”, „Eu, poetul”, „Care-s modalitățile de depășire a neliniștii”, „Jurnalul succesului” etc.

Experimentul formativ s-a realizat în câteva etape:

1. elaborarea programului de recuperare a stărilor de neadaptare;

2. selectarea eșantionului formativ;
3. implementarea și realizarea programului;
4. evaluarea rezultatelor programului de recuperare a stărilor de neadaptare;

În cadrul ședințelor de training s-a ținut cont de următoarele **reguli de comunicare și interacțiune**:

1. Fiecare opinie trebuie ascultată.
2. Nimeni nu este întrerupt.
3. Se adresează pe nume.
4. Toate întrebările au importanța lor.
5. Nimeni nu este ridiculizat.
6. Fiecare are dreptul să nu participe activ.
7. Nimeni nu este criticat și moralizat.
8. Fiecare are dreptul să fie ascultat.
9. Nimeni nu monopolizează discuția.
10. Regula confidențialității.

Programul trainingului a fost constituit din 14 ședințe. Ședințele au fost realizate de două ori pe săptămână, a câte 1 oră 20 min fiecare.

Fiecare ședință de training a fost organizată conform unor anumite etape:

1. Salutul. Stabilirea relațiilor de lucru în cadrul echipei pentru fiecare zi – montajul psihologic.
2. Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri.
3. Verificarea lucrului de acasă.
4. Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.
5. Analiza și generalizarea activităților organizate în fiecare zi.
6. Evaluarea reușitei ședinței.
7. Lucrul pentru acasă.
8. Salutul de adio.

Înainte de începerea ședințelor de training a fost efectuată discuția cu studenții selectați. Studenților le-a fost explicate scopurile și obiectivele activităților propuse în comun, a formelor de lucru. În cadrul discuțiilor preventive studenții au fost informați cu faptul că training-ul psihologic este o formă de interacțiune, scopul căreia este în primul rând trăirile comune ale participanților, care apar în rezultatul unor anumite forme de comunicare între membri.

În acest context, al dezvoltării adaptabilității prin autocunoașterii și autoeducației, ne-am axat activitatea pe câteva idei:

- Nu te poți schimba în direcția dorită, fără să te studiezi în mod permanent.
- Nu te poți studia, fără să încerci să te schimbi.
- Nu te poți studia, fără să studiezi în același timp și pe alții.
- Nu-l poți studia pe om fiind pasiv față de el. Îl poți cunoaște cu adevărat, numai ajutându-l.
- Nici pe tine și nici pe alții nu-i poți studia altfel decât în activitate și în procesul comunicării.
- Cunoașterea și autocunoașterea ființei umane, principial, sunt inepuizabile pentru că omul este un „sistem deschis” care se schimbă în permanență și în mod imprevizibil. Mai mult decât orice altă ființă, omul nu „este”, ci „devine”.

Subiecților implicați în cercetare le-a fost explicat faptul că lucrul în grup presupune o subordonare strictă a normelor, și nu întotdeauna lucrul în grup provoacă emoții pozitive.

Ținând cont că orice sistem de interacțiuni se regenerează din interior, cum este și cazul relațiilor interpersonale creatoare de sens, și în acest caz apare un proces de feed-back, a cărei funcție este de a reduce alterările apărute în dinamica procesului. În procesul autoreglator, de antrenare și dezvoltare a capacităților adaptative intervin trei factori psihologici, cu efecte complementare:

1. primul factor, de ordinul lui *a avea*, este *sentimentul încrederii în sine*, care se sprijină pe „competență” și pe experiența pozitivă a trecutului;
2. al doilea factor, de ordinul lui *a fi*, este *sentimentul stimei de sine*, asociat cu *imaginea de sine* și aflat în strânsă dependență cu respectarea valorilor fundamentale;
3. al treilea factor este de ordin *social*, fiind exterior persoanei și aparținând „celuilalt”. Este vorba de „aprecierea celuilalt” în sensul de judecată de valoare și se referă la interacțiunea dintre persoanele A și B, de comportamentul interpersonal.

Trebuie de menționat că la începutul ședințelor de training unii studenți erau închiși în sine, cu o suspiciune analizau cele întâmplate în cadrul ședințelor și nu se implicau activ în activitate. Începând cu ședința a 3-4 studenții au început lucrul de colaborare în grup, împărțindu-și unele roluri. Problemele de adaptare au început să fie depășite anume prin probele de comunicare atât verbală, cât și nonverbală. Un aport deosebit în recuperarea și depășirea stărilor de neadaptare l-au adus exercițiile de relaxare și autoanaliza comportamentală.

În cadrul ședințelor de training ne-am axat pe calitățile pozitive ale fiecărui student, venind permanent cu modalități de stimulare, ceea ce a contribuit la dezvoltarea autoaprecierii și încrederii în forțele proprii.

Metodele de lucru activ – interactive folosite în cadrul experimentului formativ au produs efecte ameliorative în sfera psihologica a participanților, indiferent de categoria tipologica în care erau încadrați din punct de vedere comportamental.

Abordarea unui stil de lucru activ – participativ la nivelul grupului a produs:

- instaurarea de interacțiuni, confruntare de opinii, argumente, idei, care au avut un impact deosebit asupra motivației pentru formarea competenței autentice;
- dezvoltarea deprinderilor de comunicare sociala de importanta majoră în mediul universitar (academic) și a acceptării celuiilalt;
- dezvoltarea capacității de a lucra în echipă respectând punctul de vedere al fiecăruia precum și exersarea competenței de a susține propriile opțiuni;
- dezvoltarea unor atitudini pozitive față de sine și față de colegi: responsabilitate, toleranță, rigoare, etc.
- stimularea deschiderii către autocunoaștere și autoevaluare;
- accentuarea unei stabilități intrapsihice, dezvoltarea unui simț stabil și puternic al identității personale, ceea ce conduce la un echilibru emoțional, la o buna sănătate mentală;
- dezvoltarea capacității de luare a deciziilor;
- stimularea dezvoltării personale la nivelul fiecărui participant;
- valorificarea maximală a potențialului fiecărui individ în parte.

O importanță deosebită în procesul de dezvoltare a capacităților adaptive au avut-o exercițiile legate de activitatea zilnică și cele legate de viitoarea activitate profesională. Conștientizarea potențialului său psihologic, social, moral au determinat modificări în structurile lor de personalitate.

3.3. Analiza și interpretarea rezultatelor experimentului formativ.

Lotul experimental la etapa formativă a fost constituit din 24 de studenți cu profilul II de personalitate, care au obținut rezultate reduse la indicii capacității de adaptare în cadrul sistemului universitar: (12 subiecți grupul de control și 12 subiecți – în grupul formativ, experimental).

În scopul evaluării influenței antrenamentului psihologic asupra procesului de adaptare a personalității studenților am organizat retestarea subiecților din lotul experimental și cel de

control, pentru a constata dacă s-au produs schimbări: în perioada dintre test și retest la studenții din grupul experimental, la studenții din grupul de control, la compararea rezultatelor dintre grupul experimental și cel de control.

La etapa de posttestare am administrat unele metode și tehnici, folosite în cadrul experimentului de constatare: chestionarul 16 PF R.Cattell (forma C); scala stimei de sine - Rosenberg ce măsoară nivelul stimei de sine, testul „Autodeterminării nivelului de adaptare psihosocială” (după K.Rogers), care are ca scop studierea particularităților individuale de apreciere a nivelului de adaptare a studenților; chestionarul valorilor personale - Rokeach care măsoară sistemul de valori personale ale individului – toate aceste metode în cercetarea noastră au caracterizat eficacitatea adaptării psihosociale.

În urma analizei rezultatelor experimentului de control obținute după chestionarul 16 factori Cattell au fost obținute schimbări statistic-semnificative, care au fost înregistrat în perioada pretest-posttest.

Valorile obținute la grupul experimental denotă schimbări favorabile la unii factori: factorul A (tendința de a comunica) care caracterizează nivelul de sociabilitate a studentului $t=4,3$; $p>0,001$, factorul C (stabilitate emoțională) orientat spre o reglare emoțională $t=2,2$; $p>0,001$, factorul H (spiritul de inițiativă) $t=-5,2$; $p>0,001$, factorul F (sincer) $t=-3,7$; $p>0,001$, factorul O (culpabilitatea) $t=-7,1$; $p>0,001$, factorul Q4 (încordat) $t=-4,1$; $p>0,001$.

Comparând rezultatele dintre grupul experimental și grupul de control în urma ședințelor dezvoltative am determinat că la subiecții din grupul experimental s-au produs schimbări care favorizează procesul de adaptare (factorii C, A, Q4, H), iar la subiecții grupului de control s-au evidențiat unele schimbări nesemnificative la factorul B (capacități intelectuale).

Rezultatele favorabile obținute la factorul H demonstrează motivația personalității, încrederea în forțele proprii, apariția sentimentului realizării personale și a colaborării, dezvoltarea imunității față de situații de criză.

Schimbări semnificative s-au observat la factorii L (suspiciunea), factorii F2 (depășirea unor stări de anxietate) și F1 (extroversiune-introversiune). Este specific faptul că la începutul ședințelor de training studenții selectați aveau un indice preponderent introversiunii, iar după ședințe s-au observat tendințe spre acțiuni extrovertite.

În continuare vom prezenta rezultatele chestionarului de personalitate pentru grupul experimental și cel de control.

Tabelul 3.1 Rezultatele medii obținute la chestionarul multifactorial de personalitate Cattell

Factorii																
n/e	A	B	C	E	F	G	H	I	L	M	N	O	Q ₁	Q ₂	Q ₃	Q ₄
Control (E)	4,6	5,1	4,7	5,2	5,2	6,4	4,6	5,6	6,4	5,7	5,6	7,1	4,4	4,6	5,6	6,2
Experimental (E)	6,9	5,6	6,3	6,3	5,9	7,6	6,8	5,2	4,8	4,8	4,9	4,3	5,9	3,4	7,2	3,5

Generalizând rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului de personalitate putem spune că valorile grupului experimental se apropie la unii factori de valorile I tip de personalitate evidențiat în capitolul II, ceea ce denotă dezvoltarea proceselor adaptive.

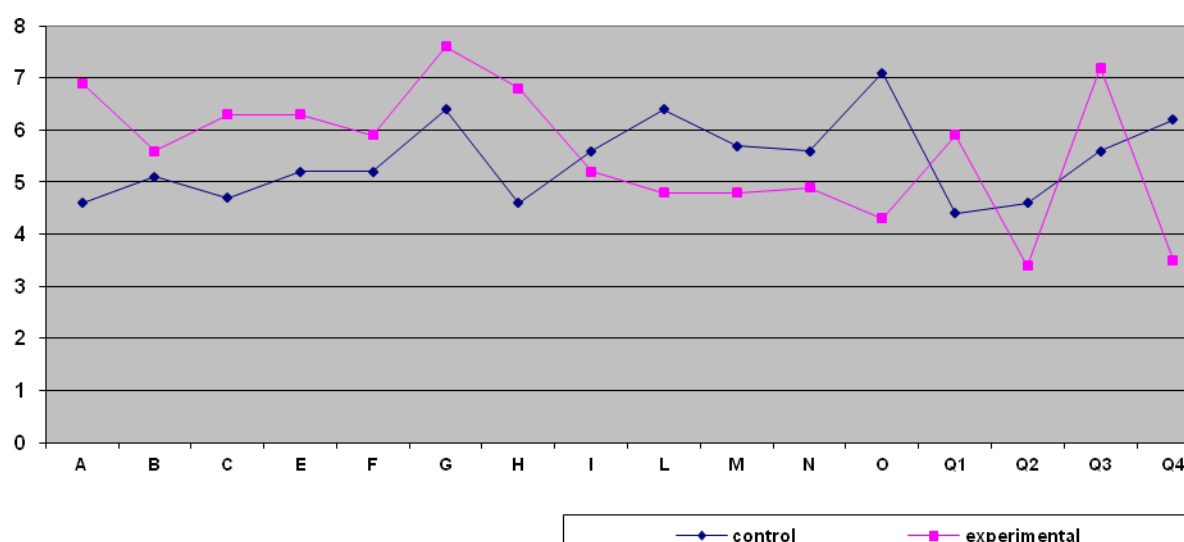


Fig. 3.1 Profilurile medii ale studenților din lotul experimental și cel de control după Cattell

Generalizând datele în urma aplicării testului putem menționa că modalitățile de comunicare activă, asertivă utilizate în cadrul activităților de training au condiționat dezvoltarea proceselor adaptative și a comunicării interpersonale, asertive.

Este important de menționat, că în mediul universitar tânărul trăiește o tensiune între sine și societate, făcând efortul de a menține un echilibru între protejarea personalității sale și implicarea efectivă în societate. Astfel, acesta este unul dintre aspectele fundamentale ale statusului studentului, deoarece unii consideră că un intelectual trebuie să fie păzit de influențele nefaste ale societății, menirea lui fiind numai aceea de a se ocupa de pregătirea sa științifică,

profesională, pe când alții, accentuează necesitatea integrării în societate, explicându-și poziția prin faptul că doar acolo se pot realiza cu adevărat ca viitori intelectuali (J. Zanden, W. Vander) [211].

În cadrul ședințelor practice am determinat că pentru student, pregătirea de nivel superior, aprofundarea studiului unui domeniu, reflexivitatea asupra a ceea ce învață, elaborarea de lucrări personale sau pe teme solicitate de profesori, constituie o cale de afirmare a sa, fără a fi nemijlocit legată de societate, care-i poate fi indiferentă sau nesemnificativă. În același timp, studentul simte nevoia ca produsul activității sale să aibă o reverberație socială. În acest balans între sine și social, se formează viitorul intelectual profesionist.

În urma realizării trainingului s-au observat și schimbări semnificative privind reprezentarea subiecților despre sine și relațiile interpersonale cu colegii (testul sociometric și Rosenberg). S-au evidențiat creșteri a valorilor scop și instrumentale, și anume la nivelul de activism, autocontrol, inițiativă, independență, perseverență. În faza de posttest la studenții grupului experimental s-a depistat mai multă încredere în sine, tendința de autorealizare, de implicare în activitățile de grup.

Procesul de adaptare psihosocială a studentului îl face pe acesta, prin profilul său psihosocial, să devină un actor constant al mediului universitar, axat pe cunoștințe, valori și responsabilitate.

În continuare vom ilustra grafic rezultatele experimentului de control conform indicilor adaptării psihosociale, nivelului încrederii în sine și a conținutului valoric a studenților din GE și GC.

Tabelul 3.2 Valorile medii privind nivelul de adaptare psihosocială (C. Rogers).

Eșantionul	Experiment de constatare Coeficientul de adaptare	Experiment de control Coeficientul de adaptare	diferența	Semnificația statistică
Gr.exp (GE)	2,09	4,03	+1,94	p <0,05
Gr. de contr.(GC)	2,23	2,48	+0,25	-

În urma implementării ședințelor de creștere a capacităților adaptive a personalității am reușit să obținem o schimbare cantitativă a nivelului de adaptare psihosocială după rezultatele testul Rogers, obținând o creștere semnificativă a coeficientului de adaptare psihosocială, pentru GE cu 1,94 p.medii.

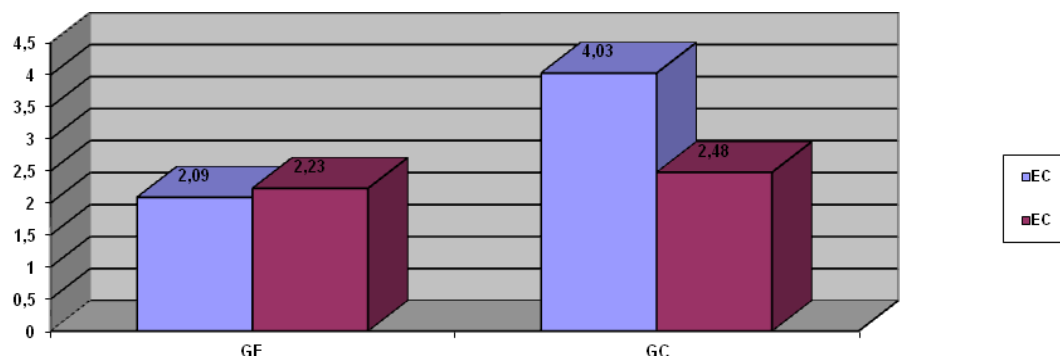


Fig.3.2 Reprezentarea valorilor medii a coeficientului general de adaptare socială pentru studenții GE și GC test/retest conform testului Rogers

Menționăm că schimbările cantitative și calitative obținute sunt rezultatul activităților organizate în comun cu studenții anului I și a eforturilor depuse de aceștia în scopul depășirii situațiilor dificile apărute.

Tabelul 3.3 Valorile medii posstest privind nivelul stimei de sine (Rosenberg) pentru GC și GE

Eșantionul	Experiment de constatare	Experiment de control	diferența	Semnificația statistică
Gr.exp(GE)	9,52	16,82	+7,3	$p < 0,01$
Gr. de contr.(GC)	12,48	12,69	+0,21	-

Din rezultatele medii reprezentate în tab. 3.3. privind nivelul stimei de sine, observăm că s-au produs schimbări cantitative pentru studenții din ambele eșantioane. Astfel, indicele stimei de sine la studenții grupului experimental a crescut cu 7,3 p., ce denotă o semnificația după Wilcoxon. În schimb, la studenții din GG indicele nivelului de stimă a crescut doar cu 0,21 p, ceea ce conform testului Wilcoxon nu reprezintă o schimbare semnificativă.

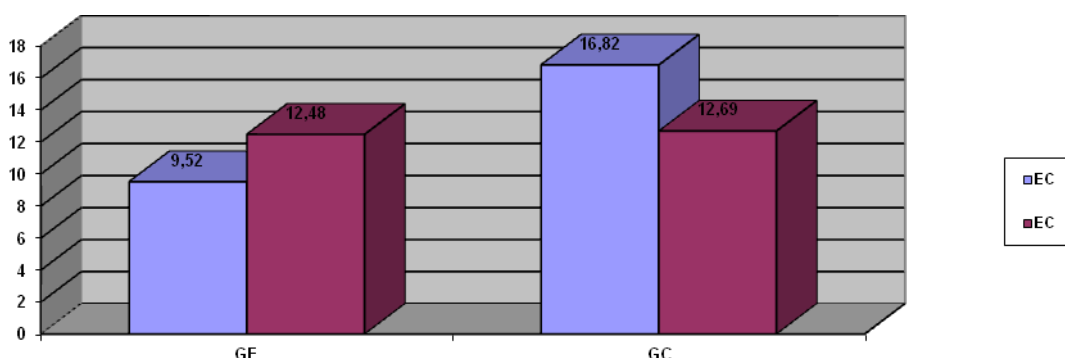


Fig.3.3 Reprezentarea valorilor medii pentru studenții GE și GC test/retest conform testului Rosenberg

În urma prezentării rezultatelor testului Rosenberg determinăm că schimbările semnificative, obținute de studenții GE privind nivelul stimei de sine se datorează mobilizării și organizării generale a Eu-lui personal în cadrul ședințelor de creștere a capacităților adaptive. Ținem să menționăm că interesul și perseverența studenților de a-și cunoaște propriile capacități a fost un moment important pentru obținerea rezultatelor pozitive. Implicarea activă a studenților anului I de studiu în cadrul activităților organizate a condiționat dezvoltarea competențelor comunicative a acestora și manifestarea unui comportament mai sigur.

O sarcină importantă în cadrul experimentului de control a constat în determinarea conținutului valoric la studenții din GE, în urma implementării programului de intervenție psihologică. După cum afirmă P.Iluț, în perioadele de tranziție (adaptarea la noi condiții) au loc schimbări fundamentale în structura personalității, care se repercursionează în primul rând asupra orientărilor valorice [57].

Tabelul. 3.4 Ierarhia conținutului valoric la studenții din GE cu nivel redus de adaptare

Valori - scop		Valori - instrumente	
Test	Retest	Test	Retest
1. Prezența prietenilor. 2. Aprecieri socială. 3. Cunoștințe (perfecționarea și acumularea lor) – dezvoltare intelectuală. 4. Sănătate (fizică și psihică) 5. Bunăstare materială. 6. Dragoste. 7. Viață familială fericită. 8. Posibilitatea activității creatoare. 9. Înțelepciune de viață.	1. Cunoștințe (perfecționarea și acumularea lor) – dezvoltare intelectuală. 2. Aprecieri socială. 3. Viață activă. 4. Dezvoltare continuă. 5. Bunăstare materială. 6. Posibilitatea activității creatoare. 7. Înțelepciune de viață. 8. Libertate și armonie internă. 9. Viață productivă.	1. Acuratețe în activități și modul de viață. 2. Educație. 3. Executivitate. 4. Responsabilitate. 5. Studii. 6. Exigențe și aspirații înalte. 7. Compasiune. 8. Onestitate. 9. Independență.	1. Voință și perseverență 2. Autocontrol. 3. Independență. 4. Spirit întreprinzător. 6. Toleranță. 7. Studii. 8. Exigențe și aspirații înalte. 9. Eficacitate în muncă.

Analizând rezultatele conținutului valoric la studenții GE în faza test/retest determinăm, că ședințele de training, organizate în scopul antrenării și formării capacităților de adaptare psihosocială, au produs schimbări calitative în ierarhia conținutului valoric a acestora, a apărut necesitatea dezvoltării relațiilor interpersonale, a contactelor sociale. Subiecții au conștientizat, că succesul adaptării psihosociale, în primul rând, ține de dezvoltarea Eu-lui.

Astfel, datorită experienței de viață limitată și a lipsei unor criterii de autoapreciere corectă, adolescenții au nevoie de consiliere și îndrumare discretă, fiind sprijiniți să-și formeze idealul de viață, să-și perfecționeze judecățile morale, să-și ridice nivelul de maturitate socială, a conștiinței, a conduitei morale.

Și totuși, în situații noi, mai dificile studenții grupului experimental manifestau atenție sporită, rigiditate, o reprimare a unor sentimente, atitudine suspicioasă față de cei din jur. Or, dezvoltarea psihosocială a personalității și însușirea comportamentelor efective trebuie realizate în complex, în toate sferele vieții psihosociale: familie, mediu social, mediu universitar.

Concluzii la capitolul 3.

În conformitate cu rezultatele obținute la faza experimentului de control, drept concluzii putem propune următoarele constatări:

1. Evaluarea programului de training a demonstrat că activitățile din cadrul acestuia au îmbunătățit semnificativ capacitățile de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior, manifestările comportamentale interpersonale, percepția personală și conținutul valoric a acestora.
2. Au fost identificate anumite trăsături distinctive pentru fiecare profil de personalitate, în corespundere cu nivelul de adaptare psihosocial determinat.
3. Au fost propuse diverse condiții psihosociale de antrenare și formare a capacităților de adaptare psihosocială la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior.
4. Analiza comparativă a datelor la test și retest a scos în evidență diferențe semnificative la profilurile de personalitate în ce privește nivelul de adaptare psihosocial, cât și nivelul stimei de sine, fapt ce confirmă că programul de antrenare și formare a capacităților de adaptare la studenții anului I din instituțiile de învățământ superior duce la schimbări calitative în dezvoltarea unui nivel de adaptare psihosocial calitativ.
5. Consilierea psihosociologică a subiecților în aspectul autoevaluării corecte s-a dovedit a fi destul de importantă, deoarece aceasta a favorizat atât creșterea încrederii în sine, sporirea gradului de socializare, aprecierea adecvată a potențialului propriu, cât și revizuirea conținutului valoric propriu.
6. S-a confirmat că organizarea complexă a activităților de profilaxie și recuperare a stărilor de neadaptare psihosocială la studenții anului I de studii are un impact pozitiv asupra personalității integre a studentului.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Rezultatele cercetării în mare măsură rezolvă problema adaptării psihosociale a studenților la sistemul universitar prin structurarea diferitor elemente a cunoștințelor psihologice despre subiect într-un sistem ierarhic unic.

S-a demonstrat că procesul de adaptare psihosocială este un proces deosebit de important în devenirea și maturizarea personalității studentului anului I de studiu. Acest proces este multiaspectual, dinamic și influențat de factorii subiectivi și obiectivi de origine biologică, socială, psihologică.

Factorii ce influențează negativ procesul de adaptare psihosocială a studenților anului I de studiu sunt:

- nivelul insuficient de pregătire conform curriculumului în învățământul general; restanțe la compartimentul responsabilitate personală și activitate instructivă;
- necesitatea de noi deprinderi și priceperi de asimilare a informației, de implicare a memoriei verbal-logice și a gândirii abstracte, a concentrării și distribuirii atenției, a reglajului volitiv;
- nivelul scăzut al culturii generale, al educației moral-etice și tehnologice, manifestate pe fondul limitat de experiență de viață și maturitate socială redusă, infantilitate socială și conceptuală despre lume;
- exprimarea insuficientă a intereselor pentru obținerea profesiei sau alegerea greșită a profesiei și a căii în viață;
- neîncrederea în forțele proprii, îndoială în posibilitățile învățării eficiente în instituția superioară, ca rezultat al conștientizării de către studenți a factorilor enumerați mai sus .

S-a stabilit că în procesul de adaptare psihosocială a studenților intervin modificări în manifestarea trăsăturilor de personalitate, precum în interior, așa și în cadrul interrelațiilor între ele.

S-a demonstrat că nivelul adaptării studentului în mediul universitar depinde, în mare măsură, de caracteristicile individuale ale personalității.

S-a dovedit că caracteristicile integrale sunt determinate nu de suma de trăsături pe care le formează, dar de sistemul de relații care există între ele. Formarea lor se supune principiului reglementării cauzale, care presupune orientarea spre atingerea scopului în corespundere cu schimbarea cerințelor societății.

S-a determinat că îmbinarea tipică a calităților psihice ale personalității presupune existența modalităților tipice de adaptare psihosocială a studenților în instituția superioară de învățământ.

Pentru prima dată s-a realizat analiza factorială pentru stabilirea asemănărilor și deosebirilor particularităților de personalitate a studenților anului I de studiu în procesul de adaptare psihosocială.

Au fost stabilite unele îmbinări tipice a factorilor primari, care sunt mai stabili îmbinării factoriale. Factorii primari sunt des întâlniți la subiecții cercetați, ceea ce a constituit o caracteristică de bază.

Au fost stabilite două profiluri de personalitate cu următoarele caracteristici: tipul I: orientarea socială spre activități comune; extroversia, anxietate redusă; tipul II: orientarea spre interesele personale, introversia, anxietate evidentă.

În procesul de adaptare se stabilesc relații dintre caracteristicile primare de personalitate și scopurile activității specifice, ce determină formarea de noi trăsături integrale. Aceste relații la rândul său demonstrează dezvoltarea procesului de adaptare psihosocială al individului concret.

A fost determinat că procesul de adaptare a studentului anului I de studiu este axat pe relația tridimensională: factori primari de personalitate – caracteristici integrale de personalitate – tipuri de personalitate.

Sunt determinate caracteristicile și particularitățile comportamentale de stil, mijloace de trăsăturile individuale tipologice și faptul că ele sunt predominante, determinând starea procesului de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.

S-a stabilit că procesul de adaptare psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior poate fi optimizat prin implementarea unor condiții de eficientizare a acestuia.

S-a stabilit că problemele de adaptare psihosocială ale studenților pot fi generate de profilul psihosocial, nivelul stimei de sine, imaginea de sine, poziția socială precară ocupată în cadrul grupului de egali, alegerea unor modele ideale nepotrivite, evenimente semnificative cu efecte nocive, ce nu au fost gestionate eficient.

S-a dovedit că dificultățile de integrare ale studenților în mediul universitar pot fi depășite prin suport afectiv, moral, social oferit de colegi, părinți, profesori, persoane semnificative din viața acestuia. Sprijinul și atenția acordate studentului determină depășirea problemelor specifice vârstei.

Problema abordării integrale a studierii și diagnosticării adaptării psihosociale a studenților poate fi rezolvată prin elaborarea și formarea cu ajutorul procedurilor succesive specifice a

profilului de personalitate generalizat, orientat spre un individ concret. Aceste profiluri pot fi utilizate în cadrul ședințelor de consiliere individuală a studenților, a activităților psihorecuperatorii individuale și de grup și în cadrul activităților (curriculare și extracurriculare) organizate în mediul universitar.

Concluziile efectuate în urma realizării cercetărilor noastre ne-au permis să formulăm câteva recomandări adresate studenților, psihologilor, profesorilor, mentorilor și managerilor universitari.

Rezultatele cercetării ne permit să oferim următoarele **recomandări**:

- Promovarea unui sistem de orientare școlară și profesională la nivel de școli, colegii, comunitate orientat spre: crearea condițiilor pentru cunoașterea, autodeterminarea și automotivarea pentru viitoarea profesie aleasă.

- În scopul optimizării procesului de adaptare psihosocială apare necesitatea de a organiza în primul an de studii un complex de activități, ce ar asigura mai rapid și eficient procesul de adaptare psihosocială și depășirea dificultăților de adaptare psihosocială.

- În acest context, pentru asigurarea unei adaptări psihosociale eficiente la studenții anului I de studiu este necesar de a:

- deschide cabinete de consiliere psihologică specifice instituțiilor de învățământ;
- informa continuu societatea privind specificul psihosocial al studentului începător.
- implica activ membrii societății (familia, grupurile sociale de apartenență al adolescentului) în procesul de adaptare psihosocială a studentului la mediul universitar;
- utiliza continuu strategii și tehnologii moderne de comunicare în mediul academic universitar.

Reieșind din particularitățile specifice ale personalității studenților anului I din instituțiile de învățământ superior și caracterul complex al procesului de adaptare psihosocială, metodologia de cercetare folosită de noi poate fi utilizată în diverse instituții superioare de învățământ, ținând cont de specificul profesiei alese și de curriculum-ul universitar.

BIBLIOGRAFIA

1. Albu G. Educația, profesorul și vremurile. Eseuri de pedagogie socială. Pitești: Paralela, 2009. 286 p.
2. Allport G. Structura și dezvoltarea personalității. București: E. D. P., 1991. 579 p.
3. Andre C. Cum sa ne exprimăm emoțiile și sentimentele. București: Trei, 2003. 368 p.
4. Ardeleanu A., Dorneanu D. Larousse, Marele dicționar al psihologiei. București: Editura Trei, 2006. 1358 p.
5. Atkinson R.L., Atkinson R.C., Smith E. Introducere în psihologie. București: Editura Tehnica, 2002. 1100p.
6. Barbaroș T. Repere psihopedagogice privind consilierea școlară și profesională a studenților. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2014. 164 p.
7. Bucun N., Musteață S., Guțu V., Rudic Gh., Bazele științifice ale dezvoltării învățământului în Republica Moldova. Chișinău, 1997. 399 p.
8. Bucun N., Anțibor L. Relațiile interpersonale ca dimensiune psihologică a calității vieții. În: Univers Pedagogic, 2013, nr 2, p. 21-32.
9. Bucun N. Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor. În: Univers Pedagogic, 2014, nr 1, p. 3-16.
10. Bolboceanu A. Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei. Teză de doctor habilitat în psihologie. Chișinău, 2005. 259 p.
11. Bolboceanu A. Psihologia comunicării. Chișinău: Univers Pedagogic, 2007. 136 p.
12. Boncu Ș. Manual de psihologie socială aplicată. Timișoara: Editura Universității de Vest, 1997. 346 p.
13. Boncu Ș. Psihologia influenței sociale. Iași: Editura Polirom, 2002. 432 p.
14. Bourhis, R. Y.; Leyens, J. P. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri. Iași: Polirom, Iași, 1997. 320 p.
15. Botnari V. Lașcu L. Impactul competențelor comunicative asupra adaptării adolescenților la noi medii socio-culturale. În: Materialele Conferinței Științifice „învățământul universitar din R. Moldova la 80 de ani". Chișinău: UST, 2010, p.84-91.
16. Boza M. Atitudinile sociale și schimbarea lor. Iași: Polirom, 2010. 216 p.
17. Brătilă F. Recuperarea prin metode convenționale complementare în oboseală și stres. București: Electra, 2005. 367 p.
18. Brânzei P. Adolescență și adaptare. Iași: Editura Științifică, 1974. 367 p.
19. Briceag S. Sănătate psihică și stil de viață. Bălți: SRL Tipografia din Bălți, 2013. 228 p.
20. Caluschi, M. Probleme de psihologie socială. Iași: Editura Cantes , 2001.

21. Callo T. Perspectiva axiologică asupra educației în schimbare. Chișinău: Print Caro, 2011. 181 p.
22. Caunenco I. Identitatea socială a tinerilor la etapa contemporană. În „Transformări demografice, viața familială și sănătatea populației”. Monografie colectivă. Red.responsabil: acad. Gh.Paladi. Chișinău, 2007, p. 310-326.
23. Cernișanu M. Stimularea dezvoltării motivației de autoactualizare la studenți. Teza de doctor. Chișinău, 2006. 227 p.
24. Chelcea S. Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane. București: Editura Comunicare.ro, 2013. 339 p.
25. Chior L. Formarea stimei de sine la studenții contemporani. Autoreferatul tezei de doctor. Chișinău, 2012. 31 p.
26. Cocoradă E. Introducere în psihologia socială. Curs. Brașov, 2011. 168 p.
27. Clocotici V., Stan V. Statistică aplicată în psihologie. Iași: Polirom, 2001. 296 p.
28. Cojocar–Borozan M. Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p.
29. Cojocar V. Orientări strategice privind renovarea învățământului superior din Republica Moldova. În: Studia Universitatis, 2008, nr. 5(15), p. 179-183.
30. Constantinescu A., Eșecul universitar, cauze și manifestări. Univeritatea București, Facultatea de Filosofie, Secția Pedagogie, 1973.
31. Covey S. R. Eficiența în 7 trepte sau Un abecedar al înțelepciunii. București : ALLFA, 2002. 336 p.
32. Crețu R. Amprenta comportamentală și evaluarea personalității. Iași: Polirom, 2010. 248 p.
33. Cristea D. Tratat de Psihologie Socială. București: Pro Transilvania, 2004. 470 p.
34. Curriculum psihopedagogic universitar de bază/ I.Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru. Chișinău: Tipografia Centrală, 2000. 174 p.
35. Cuznețov L. Dimensiuni psihopedagogice și etice ale parteneriatului educațional. Chișinău: UPS —I. Creangă||, 2002. 125 p.
36. Cuznețov L. Educație prin optim axiologic. Teorie și practică. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2010. 160 p.
37. Doron R., Parot Fr. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 2007. 886 p.
38. Dinamica grupurilor: texte de bază/ coord: Pierre De Visscher, Adrian Neculau. Iași: Polirom, 2001. 664 p.

39. Dragomir G., Todorescu L. Aspecte ale comunicării în învățământul centrat pe student. În: Educație și schimbare socială. Tezele Conferinței Internaționale. Oradea: Universitate, 2009, p.397.
40. Drăgan Z. Formarea aptitudinilor de învățare eficientă la studenți. Teză de doctorat. Chișinău, 2001.
41. Dumitrescu M., Dumitrescu S. Educația pentru sănătatea mentală și emoțională. București: Ed. Arves 2005. 147p.
42. Dumitru I.A.I. Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice. Iași: Polirom, 2008. 332 p.
43. Enăchescu C. Tratat de igienă mintală. Iași: Polirom, 2006. 449 p.
44. Enăchescu E. Învățarea continuă. Aplicații la educație și învățământ. București: Editura Universitară, 2011. 231 p.
45. Ețco C., Davidescu E. Psihologia studentului contemporan. Chișinău: USM. 2010.198 p.
46. Fornea I., Ețco C., Racu J. Imaginea personalității profesorului instituției de învățământ superior medical. Chișinău 2012. 309 p.
47. Giblin L. Arta dezvoltării relațiilor interumane. București: Editura Curtea Veche, 2000. 224p.
48. Gînu D., Malanciuc I. ș.a. Abandonul copilului în Republica Moldova. Chișinău: Trigraf-Tipar, 2005. 140 p.
49. Coasan A. Adaptarea școlară. București: Editura științifică și Enciclopedică, 1988. 148 p.
50. Goglează D. Psihoterapia ca relație a schimbării individuale. Strategii, cazuri, soluții, comentarii. Iași: Polirom, 2002. 254 p.
51. Golu M. Fundamente psihologice. București: România de Măine, 2000. 327 p.
52. Golu P. Fenomene si procese psihosociale. București: Editura Stiintifică și Enciclopedică. 315p.
53. Golu P. Fundamentele psihologiei sociale. București: Miron, 2003. 381 p. (ediția a II-a).
54. Golu P. Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective. București: Miron, 2004. 325p.
55. Guțu Vl., Obiectivele evaluării în învățământul universitar. În: Analele Științifice ale Universității de Stat din Moldova, seria „Științe socio-umaniste”, vol III, 2002, p. 297-300.
56. Guțu Vl., N. Silistraru. Teoria și metodologia curriculumului universitar. Pedagogia universitară în dezvoltare. Chișinău: CEP USM, 2003. 234p.
57. Holdevici I. Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie. București: Orizonturi, 2001. 391 p.

58. Ieniștea O. Dificultăți emoționale la tineri. București: Ed. Medicală, 1983. 253 p.
59. Ieniștea O. Reflectarea greșelilor de orientare și opțiune profesională în psihopatologia adaptării studentului. Comunicare la Sesiunea științifică cu tema “Adaptare și integrare în mediul industrial”, Cîmpulung Moldovenesc, 1977.
60. Iluț P. Abordarea calitativă a socioumanului. Concepte și metode. Iași: Polirom, 1997. 184 p.
61. Iluț P. Psihologie socială și sociopsihologie. Iași: Polirom, 2009. 627 p.
62. Iluț P. Valori, atitudini și comportamente sociale. Iași: Polirom, 2004. 252 p.
63. Ionescu G. Modalități ale adaptării psihice, în „Probleme fundamentale ale psihologiei” (coord. B. Zorgo), București, Editura Academiei R.S.R., pp.317-330.
64. Jelescu P. Geneza negării la copii în perioada preverbală: (Studiu teoretico-experimental). Chișinău: Museum, 1999. 248 p.
65. Jigău M. Consilierea carierei. București: Sigma, 2001. 360 p.
66. Jigău M. Consilierea carierei adulților. București: Afir, 2003. 143 p.
67. Joița E. A deveni profesor constructivist. București: E.D.P., 2008. 372 p.
68. Jung C.G. Descrierea tipurilor psihologice. A doua parte. Trad. din germ. București, Ed.Anima, 1994, 226 p.
69. Jung C.G. Psihologie individuală și socială. A treia parte. Trad. din germ. București, Ed.Anima, 1994, 226 p.
70. Krâșiko V.G. Psihologia socială. București: Europress Group, 2007. 265 p.
71. Lacombe F. Rezolvarea dificultăților de comunicare. Iași: Polirom, 2005. 211 p.
72. Lazarus R. Emoție și adaptare. București: Ed.TREI, 2011. 688 p.
73. Lăscuș V. Căile de integrare socială a tineretului, în vol. „Practică și modernizare în școală” (coord. Chircev A., Lăscuș V., Ota U.). Cluj-Napoca, 1973, pp.208-215.
74. Lelord F., André C. Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele. București: Trei, 2003. 362 p.
75. Lisievici P. Teoria și practica consilierii. București: Editura Universității din București, 1998. 136 p.
76. Luca M. Personalitate și succes profesional. Brașov: Universitatea Transilvania, 2003. 369p.
77. Marinoff L. Întrebări fundamentale. București: Editura Trei, 2013. 592 p.
78. Maslow A. Motivație și personalitate. București: Editura Trei, 2008. 510 p.
79. Mitrofan L. Elemente de psihologie socială. București: Ed. SPER, 2004. 275 p.

80. Mitrofan L.(coord.). Dezvoltarea personală – competență universitară transversală (o nouă paradigmă educațională). București: Universitară, 2007. 336 p.
81. Moscovici S. Psihologia sociala sau Mașina de fabricat zei. Iași: .Polirom, 1997. 240 p.
82. Moscovici S. Psihologia socială a relațiilor cu celălalt. Iași: Polirom, 1998. 256 p.
83. Mucchielli A. Dicționar al metodelor calitative în științele umane și sociale. Iași: Polirom, 2002. 445 p.
84. Nastase M. Inteligența emoțională și reușita socio-profesională la studenți – viitoare cadre didactice. Teza de doctorat. București, 2006. 240 p.
85. Neacșu I. Pregătirea psihopedagogică. Iași: Polirom, 2008. 540 p.
86. Neacșu I. Pedagogie socială. Valori, comportamente, experiențe, strategii. București: Editura Universității, 2009. 376 p.
87. Neculau A. (coord.), Psihologia socială, Iași: Ed.Polirom, 1996.
88. Negovan V., Dincă M. Adaptarea la mediul universitar. În: Câmpul universitar – o cultură a provocărilor. București: Editura Universitară, 2010. p.66-87.
89. Negură I. (coord.), Racu I., Pleșca M., Biceva E., Sîmboteanu D., Sîrbu M. Bazele teoretice și aplicative ale proiectării și implementării conținuturilor formării psihologilor la ciclul licențial al învățământului superior. Chișinău: UPS ”Ion Creangă”, 2010. 196 p.
90. Nelson-Jones R. Manual de consiliere. București: Editura Trei, 2009. 306 p.
91. Novac A. Metode cantitative în psihologie și sociologie, București, 1998. 174 p.
92. Ostrander Sh. Tehnica învățării rapide. București: Amaltea, 2002. 360 p.
93. Paladi O. Conștiința de sine și sistemul de valori al personalității adolescentului. Chișinău: Print-Caro, 2013. 223 p.
94. Papuc L., Zbârnea A. Pedagogia învățământului superior. Chișinău: UTM, 2006. 30 p.
95. Pașca M. Consilierea psihologică în mediul universitar. Târgu Mureș: Editura University Press, 2007. 294 p.
96. Pânișoară I. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Polirom, 2009. 336 p.
97. Pleșca M. Mecanismele psihologice de bază ale adaptării studenților la activitatea de învățare. Teză de doctor, Chișinău, 2002.
98. Platon C. Teoria și metodologia evaluării în învățământul superior. Autoref. tezei de dr. hab. în pedagogie. Chișinău, 2005. 36 p.
99. Platon C. Psihodiagnostic educațional. Chișinău: CEP USM, 2012. 220 p.
100. Psihologia la răspântia mileniilor/coord. Mielu Zlate, Iași: Polirom, 2001. 432 p.

101. Prițcan V., Cabac V. Perfecționarea cadrelor didactice universitare în domeniul didacticii școlii superioare și utilizării tehnologiei informației și a comunicațiilor. Univ. de Stat "Alecu Russo" din Bălți, Progr. european Tempus "Weten" , 2010. 11 p.
102. Prodan - Puzur E. Motivația personalității ca componentă a adaptării psihosociale a studenților anului I de studii universitar. În Analele Științifice ale USM, Chișinău, 2005, vol.III, p.324-326.
103. Puzur E. Determinantele adaptării psihosociale a adolescenților la sistemul de instruire universitar. În Revista științifică a USM, 2007, nr.9, p.264-268.
104. Puzur E. Caracteristicile procesului de adaptare psihosocială a studenților la mediul universitar. În Revista științifică a USM, Chișinău, 2008, nr.5 (15), p. 179-183.
105. Puzur E. Contextul psihosocial al personalității studenților anului I de studiu universitar. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”. Chișinău, IȘE, 2012, p. 364-366.
106. Puzur E. Adaptarea psihosocială a studenților anului I de studiu cu diferit statut social. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, IȘE, 2013, p. 807 - 812.
107. Puzur E. Conținutul valoric – indicator al adaptării psihosociale a studenților anului I. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, V.II, Chișinău, IȘE, 2014, p. 317-323.
108. Puzur E. Maturitatea socială – indicator al adaptării psihosociale. În Revista „Univers Pedagogic”, Nr.3, 2014, p.45-49.
109. Puzur E. Modalități de antrenare și formare a capacităților adaptive la studenți. Revista Univers Pedagogic, Nr.3. 2015, p.58-61.
110. Bucun N., Puzur E. Statutul sociometric factor determinant al adaptării psihosociale. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale Școala modernă – provocări și oportunități, Chișinău, IȘE, 2015, p.412-415.
111. Racu I. Factorul social și formarea personalității// Bazele metodologice ale psihopedagogiei speciale, Chișinău, 1996, p.1-5.
112. Racu A., Popovici D., Danii A. Psihopedagogia integrării. Chișinău: Tipografia Centrală Chișinău, 2010. 184 p.
113. Radu, I., Iluț, P., Matei, L. Psihologie socială. Cluj-Napoca:Exe, 1994. 480 p.
114. Richard B. ș.a. Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri. Iași. Polirom, 1997. 320 p.
115. Rime B. Comunicarea socială a emoțiilor. București, Ed.Trei, 2007. 493 p.
116. Robu V. Competențe sociale și personalitate. Iași: Lumen, 2011. 155 p.

117. Rusnac S. Consilierea psihologică în grup. Forme și metode. Chișinău: ULIM, 2005. 128p.
118. Rusnac S. Preocupări contemporane ale psihologiei sociale. Chișinău: RVR, 2007. 264 p.
119. Savca L. Psihoteste: Ghid pentru psihologi. Vol.2. Chișinău: Univers Pedagogic, 2008. 164p.
120. Schifirneț C. Educația adulților în schimbare. București: Editura Fiat Lux, 1997. 128 p.
121. Șchiopu U., Verza E. Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții. București: EDP, 1997. 508 p.
122. Sion G. Psihologia vârstelor. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației România de mâine, 2007. 256 p.
123. Șoitu L. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul European, 2001. 278 p.
124. Șova T. Managementul stresului profesional al cadrelor didactice. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2014. 277p.
125. Stein S. J., Book H. E. Forța inteligenței emoționale. București: Alfa, 2003. 278 p.
126. Strategia „Educația 2020”, www.edu.md (vizitat 11.01.2015)
127. Țărnă E. Adaptarea studentului în mediul universitar. Chișinău: UPS „I.Creangă”, 2013. 192 p.
128. Țuțu M. C. Psihologia personalității. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației România de Mâine, 2007. 180 p.
129. Vințanu N. Educația Universitară. București: Aramis Print, 2001. 272 p.
130. Voiculescu, F. Analiza resurse - nevoi și managementul strategic în învățământ. București: Ed. Aramis, 2004. 415 p.
131. Vrabie D. Atitudinea elevilor față de aprecierea școlară, București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975, p.78-112.
132. Wilks Fr. Transformarea sentimentelor, condiție a succesului. București: Curtea Veche, 2003. 296 p.
133. Zlate M., Avram E. Reprezentarea perspectivelor profesionale și relația cu gradul de adaptare la cerințele mediului academic. In: Revista de psihopedagogie, 2004, nr. 2, p. 33-46.
134. Zlate M., Negovan V. Adaptare și strategii de adaptare. Probleme fundamentale ale psihologiei și științelor educative. București: Editura Universității, 2006. 180 p.
135. Zlate M. Fundamentele psihologiei. București: Editura Pro Humanitate, 2000. 330 p.
136. Zlate M. Eul și personalitatea. București: Trei, 2008. 342 p.
137. Willem Doise, Jean-Claude Deschamp, Gabriel Mugny. (trad.) Psihologie socială experimentală. Iași: Polirom, 1996. 255 p.

138. Агаджанян Н.А. Проблемы адаптации и учение о здоровье: учебное пособие / Н.А. Агаджанян, Р.М. Баевский, А.П. Берсенева. М.: Издательство РУДН, 2006. 284 с.
139. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб. Питер. 2001. 288 стр..
140. Асеев В.Г. Теоретические аспекты адаптации// Адаптация учащихся и молодежи к трудовой и учебной деятельности. Иркутск, 1986, с.3-17.
141. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л., 1988. 270 с.
142. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Психология формирования личности. М.: МПА, 2004. 358 с.
143. Букун Н.И. и др. Совершенствование процессов социально-трудовой адаптации учащихся и выпускников вспомогательных школ. Кишинев: Штиинца, 1990. 170 с.
144. Бушурова В.Г. Психологическая адаптация курсантов к условиям вуза. // Вестн. ЛГУ 1985. Сер. 6. Вып.4, с.73-104
145. Вершинина Т.Н., Производственная адаптация рабочих кадров, Новосибирск, 1979. с.238-263.
146. Воложин А.И., Субботин Ю.К., Адаптация и компенсация- универсальный биологический механизм приспособления. М., 1987. 176 с.
147. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Изд-во АСТ, 2008. 671 с.
148. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва: Изд-во Смысл, Эксмо, 2005. 1136 с.
149. Годфруа Ж. Что такое психология, Т. 1, М. : Мир, 1992. 491 с.
150. Годфруа Ж. Что такое психология, Т. 1, М. : Мир, 1992. 370 с.
151. Деревянко С.П. Роль эмоционального интеллекта в процессе социально-психологической адаптации студентов / С.П. Деревянко // Инновационные образовательные технологии, 2007. — №1 (9). С. 92-95.
152. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Психология высшей школы. Минск:Изд-во БГУ, 1981.383 с.
153. Жмыриков А.Н., Системное понимание процесса адаптации в исследовании его психологической службы вуза.-В.кн. :Внедрение достижений психологии и педагогики в практику работы вуза. (Тезисы конф.), Новосибирск, 1983, с.24-25.
154. Зотова О.И., Кряжева И.К. Психологические механизмы регуляции социального поведения // Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности. — М.:Наука, 1979, с.219-233.

155. Ильин Е.Н. Нейродинамические особенности личности и эффективность деятельности // Личность и деятельность. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982, с.74-83.
156. Иоганзен Б.Г., Логачев Е.Д. Адаптационные уровни экологии человека, Кемерово, 1978, с.3-7.
157. Исаев Д.Н. Предупреждение реакций дезадаптации//Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития. Хрестоматия./ Сост. Астапов В.М., Микадзе Ю.Б., Питер, 2002. 379 с.
158. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. Новосибирск, 1980. 192 с.
159. Кёр Л.С., Раку Ж.П. Представления современных студентов о самоуважении. În: Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2009, nr. 3 (16), p. 61-65.
160. Кибрик Н.Д., Кушнарев В.В. Профилактика дезадаптации и суицидального поведения у обучающейся молодежи. Методические рекомендации. М., 1988. 21 с.
161. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик студентов в начальном периоде обучения: Дисс. ... канд. психол. наук. – Л., 1989. –192 с.
162. Кон И.С. Социология личности. М., 1967. 383 с.
163. Кобазева, Ю.А. Исследование процесса социализации современных подростков в отечественной психологии. Психология обучения. М., 2007. №5. с.47-56
164. Кряжева И.К. Включенность личности в трудовой процесс и эмоциональное самочувствие как критерий адаптированности рабочего на производстве, М.,1983. с.239.
165. Лагереv В.В. Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М., Вып. 3, 1991. 48 с.
166. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах. Пг.: Изд-во Риккера, 1917. 386 с.
167. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга, Новосибирск, 1992. 216 с.
168. Маклаков А.Г. Психологические механизмы поведения типа А у молодых людей в период адаптации к длительным психоэмоциональным нагрузкам / А.Г. Маклаков, Д.А. Положенцев, Д.А. Руднев // Психол. журнал. 1993, №6, с. 86 - 94.
169. Медведев В.И. Устойчивость физиологических и психологических функций человека при действии экстремальных факторов. Л.: Наука, 1982.103 с.
170. Медведев В.И. О проблеме адаптации// Компоненты адаптационного процесса. Л.: Наука, 1984, с. 3-16.

171. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1986. 278 с.
172. Мейли Р. Структура личности: Экспериментальная психология/ Под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже. Вып. 5. М.: Прогресс, 1975. с.196-279.
173. Мельников В.М., Ямпольский Д.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М.: Просвещение, 1985.320с.
174. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями. 2-е изд., стер. Москва: Изд-во Смысл, 2005. 234 с.
175. Мерлин В.С. Принципы психологической характеристики типов// Теоретические проблемы психологии личности/ Под ред. Е.В.Шороховой.- М. :Наука, 1974.- 319 с.
176. Милаславова И.А., Социальная адаптация: анализ понятия//Понятия, принципы, категории. Л. : Изд-во ЛГПИ им.И.А.Герцена, 1975. 410 с.
177. Милграм С., Эксперимент в социальной психологии, СПб. :Питер, 2001.336 с.
178. Мишел У., Роттер Д. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности. Москва: Изд-во Прайм-Еврознак, 2007. 128 с.
179. Модорская С.М., Проблема социальной адаптации студентов к учебному процессу. Дисс. на соиск.учен.степ.канд.пс.наук. Минск, 1996.
180. Мясичев В.Н. Социальная психология и психология отношений// Проблемы общей психологии. М. : Наука, 1965, с.20-24
181. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегия. 2-е изд. перераб. и дополн. М.: ЭКСМО, 2009. 368 с.
182. Намазов В.Н., Жмыриков А.Н. Психолого-педагогические методы исследования индивидуально-личностных особенностей. М.:Б.И., 1988. 80 с.
183. Никитина И.Н. К вопросу о понятии социальной адаптации// Вопросы теории и методов социологических исследований, Вып.3, М., 1980, с.57.
184. Парыгин Б.Д., Милаславова И.А. К вопросу о социально-психологической адаптации молодежи к труду// Вопросы психологии труда, трудового обучения и воспитания.- Ярославль, 1971, с.68-69.
185. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. 316 с.
186. Пейсахов Н.М. Методы психической саморегуляции, Казань, 1990.108 с.
187. Пейсахов Н.М. Психологические и психофизиологические особенности студентов, Казань, 1977. 243 с.

188. Прохоров А.О. Особенности психических состояний личности в обучении, Психол. Журнал, 1991. Том 12N 1, с.47-54.
189. Пряжникова Е.Ю. Профориентация: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Изд-во Академия, 2005. 496 с.
190. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Издательский Дом БАХРАХ – М, 2000. 672 с.
191. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ, сер.6, вып.3. 1995. №20, с.74-79.
192. Рейнвальд Н.И. Психология личности. М. :Университет Дружбы народов, 1987.198с.
193. Рогинская Т.И. К проблеме определения интегральных характеристик личности// Вестн. ЛГУ. Сер.6, Вып.4, 1986, с.80-81.
194. Рогинская Т.И. Изменение системы личностных характеристик в процессе адаптации студентов: Автореф. дис. ... канд.психолог.наук.Л., 1987.17 с.
195. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. М.: Владос, 1999. 480 с.
196. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии.- Санкт-Петербург, Питер, 1999.712 с.
197. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности// Под ред. В.А.Ядова. Л. : Наука, 1979.264 с.
198. Середа Т.В., Особенности характеристик общения в процессе адаптации к стресс-факторам учебного процесса: Автореф. Дисс. ... канд. Психолог. Наук. Л., 1985.17 с.
199. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: «Академия», 2001. 304 с.
200. Таланов В.Л., Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога. СПб.: Изд-во Сова, 2003. 928 с.
201. Фернхем А., Хейвен П. Личность и социальное поведение. СПб. : Питер, 2001.368 с.
202. Фролова О.П., Юркова М.Г. Психологический тренинг как средство адаптации студентов к обучению в вузе // Вопросы профориентации, адаптации и профессиональной подготовки / Под ред. В.Г. Асеева. Иркутск, 1994, с. 55-64.
203. Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер. Теории личности. Пер.с англ. М.: ЗАО Изд.во ЭКСМО-Пресс, 1999. 592 с.
204. Шпак Л.Л. Деадаптация в контексте повседневной жизни. Кемерово, 2009. 446 с.
205. Щукина Е.Г., Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов. Дисс. на соиск.учен.степ.канд.пс.наук. М., 1998.

206. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. СПб.: Изд-во Речь, 2002. 352 с.
207. Dr. Neil J. Salkind. Encyclopedia of Educational Psychology. Vol. 1&2, USA: Sage Publications, 2008. 1022 p.
208. Rosenberg M., Schooler C., Schoenbach C., Rosenberg F., Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. In: American Sociological Review, 1995, vol. 60, nr. 1, p. 141-156.
209. Schein E. H. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey Bass, 1992.
210. Snow R. Individual Differences in Affective and Cognitive Functions” in Handbook. of Educational Psychology, NY: Prentice Hall. 2002. p.260-305
211. Zanden V., Wilfrid J. Human Development. 6th Edition. New York: Mcgraw-Hill College, 1997. p.320-360

SCALA ROSENBERG

Numele și prenumele (inițialele):.....

Vârsta Sexul.....

Citiți cu atenție enunțurile de mai jos, raportându-le la dumneavoastră înșivă. Încercuiți apoi pentru fiecare enunț, varianta de răspuns (A, B, C sau D.) care corespunde cel mai bine felului dumneavoastră de a fi.

Nu există răspunsuri corecte sau greșite, ci numai răspunsuri sincere sau nesincere. Având în vedere că răspunsurile sunt anonime, vă rugăm să răspundeți cât mai sincer.

Nr. crt.	Enunțuri	Absolut de acord	De acord	Nu sunt de acord	Categoric nu
1.	Cred ca sunt un om de valoare sau cel puțin la fel de bun(ă) ca alții.	A	B	C	D
2.	Cred că am câteva calități remarcabile.	A	B	C	D
3.	În general înclin să cred că sunt un (o) ratat(ă), un (o) nerealizat(ă).	A	B	C	D
4.	Sunt capabil(ă) să fac lucruri la fel de bine ca ceilalți oameni.	A	B	C	D
5.	Nu cred că am prea multe lucruri cu care să mă pot mândri.	A	B	C	D
6.	Am o atitudine pozitivă față de propria persoană.	A	B	C	D
7.	În ansamblu sunt nemulțumit(ă) de mine.	A	B	C	D
8.	Aș vrea să pot avea mai mult respect față de propria mea persoană.	A	B	C	D
9.	Din când în când am senzația că sunt inutil(ă).	A	B	C	D
10.	Uneori cred că nu sunt bun(ă) de nimic.	A	B	C	D

Sistemul de valori personale (Rokeach M.)**Numele și prenumele (inițialele):**.....**Vârsta** **Sexul**.....

Mai jos sunt prezentate 36 de valori. Citiți-le cu atenție pe toate, raportându-le la dumneavoastră înșivă. Aranjați (în ordine descrescătoare), cele 18 valori-scopuri, după gradul de

importanță a acestor valori pentru D-voastră. La fel aranjați și valorile instrumentale.

VALORI SCOP	rang	VALORI INSTRUMENTALE:	rang
1. Viață activă (dinamism și varietate emoțională)		1. Acuratețe în activități și modul de viață.	
2. Înțelepciune de viață (gândire „matură”, experiență de viață)		2. Educație (maniere bune).	
3. Sănătate (fizică și psihică)		3. Exigențe și aspirații înalte.	
4. Serviciu interesant.		4. Energie de viață (simțul umorului).	
5. Contemplarea frumosului în natură și artă.		5. Executivitate (disciplină).	
6. Dragostea (uniunea fizică și spirituală cu omul drag).		6. Independență (capacitatea de a acționa hotărât).	
7. Bunăstare materială.		7. Intrasingență față de sine și alții.	
8. Prezența unor prieteni buni și devotați.		8. Responsabilitate.	
9. Apreciere socială.		9. Studii (cultură generală înaltă).	
10. Cunoștințe (posibilitatea perfecționării studiilor, vocabularului, culturii generale)		10. Raționalism.	
11. Viață productivă (folosirea la maxim a posibilităților și potențialului)		11. Autocontrol (autodisciplină, stăpânire de sine).	
12. Dezvoltare continuă (muncă permanentă de autoperfecțiune).		12. Spirit întreprinzător.	
13. Distracții (viață ușoară lipsită de		13. Voință și perseverență în	

obligațiuni).		atingerea scopului.	
14. Libertate (independență în acțiuni și gândire).		14. Toleranța (răbdarea la opiniile și gândurile altora).	
15. Viață familială fericită.		15. Viziuni largi (abilitatea de a înțelege opiniile altora, a le stima gusturile și tradițiile).	
16. Fericirea altora (bunăstarea, dezvoltarea și perfectarea altor persoane).		16. Onestitate.	
17. Posibilitatea activității creatoare.		17. Eficacitate în muncă.	
18. Libertate și armonie internă (încredere în sine).		18. Compasiune (delicatețe și atitudine grijulie față de alții).	

Chestionarul Friedmann - maturizare emoțională

Te invit să citești întrebările și să răspunzi cu Da sau Nu. Adună punctele aferente răspunsurilor date și apoi împarte totalul la 25.

1. Mă descurajez destul de ușor și am deseori stări și crize ocazionale de depresiune? DA 11 NU 21
2. Îmi place să fiu “pus la punct” cu îmbrăcămintea și mă bucur când reușesc să atrag atenția (asupra mea) cu îmbrăcămintea și manierele mele? DA 7 NU 20
3. Sunt cu sânge rece și stăpân pe mine în situații neprevăzute și periculoase? DA 26 NU 7
4. Sunt înclinat să fiu foarte iritabil sau dogmatic când, susținând o părere, întâmpin o opoziție puternică? DA 12 NU 30
5. Solitudinea îmi este agreabilă, îmi place să fiu singur? DA 40 NU 8
6. Spun adesea lucruri pe care apoi le regret? DA 10 NU 20
7. Relațiile cu familia mea sunt pașnice și armonioase? DA 31 NU 9
8. Mă simt adesea rănit de cuvintele și acțiunile altora? DA 11 NU 10
9. Sunt gata să admit că am greșit când îmi dau seama de aceasta? DA 26 NU 26
10. Sunt înclinat să dau vina pe alții pentru greșelile și erorile mele? DA 7 NU 25
11. Mă consider cel mai “realizat” dintre toate rudele mele? DA 6 NU 29
12. Nutresc gândul că nu am avut noroc în viață? DA 11 NU 26
13. Sunt înclinat să trăiesc peste mijloacele mele? DA 13 NU 25
14. Am un accentuat simț de inferioritate sau o lipsă de încredere în mine, pe care încerc să-o ascund? DA 7 NU 30
15. Sunt înclinat să plâng când asist la o piesă de teatru sau film emoționant? DA 5 NU 28
16. Micile supărări mă fac să-mi ies din fire? DA 11 NU 25
17. Sunt înclinat să impresionez cu superioritatea mea pe ceilalți oameni? DA 7 NU 30
18. Sunt dominator, îmi place să mă impun celorlalți? DA 12 NU 30
19. În general caut să câștig simpatia celor din jurul meu? DA 7 NU 24
20. Sunt furios când am neazuri sau neplăceri? DA 5 NU 20
21. Sunt stăpânit de ură, cu o antipatie activă față de anumite persoane? DA 7 NU 21
22. Devin plin de invidie și gelozie când alții au succes? DA 11 NU 21
23. Sunt foarte atent față de sentimentele altora? DA 22 NU 7
24. Mă înfurii sau mă necăjesc adesea și am certuri cu oamenii? DA 10 NU 20
25. Am uneori (adesea) gânduri de sinucidere? DA 5 NU 20

Interpretarea rezultatelor:

25 puncte – Perfect maturizat emoțional.

24-22 puncte – Maturitate emoțională normală.

21-20 puncte – Persoană sensibilă, profund umană, cu echilibru emoțional.

19-18 puncte – Maturitate emoțională redusă, situație spre limită.

17-16 puncte – Tendință către imaturitate emoțională.

15-14 puncte – Ușoară imaturitate emoțională.

13-12 puncte – Persoană adolescentină sensibilă.

11-10 puncte – Copilăroasă sub aspect emoțional.

10 puncte – Infantilă în planul dezvoltării emoționale (retard în ordinea dezvoltării emoționale corelată cu dezvoltarea mentală).

Scala de maturitate emoțională Friedmann măsoară nivelul actual al inteligenței emoționale. Fiecare persoana își poate îmbunătăți nivelul de inteligență emoțională prin autoeducare, participare la workshopuri de dezvoltare personală, prin modelarea personalității luând drept model acele persoane al căror comportament îl admirăm în anumite situații în care acestea reușesc să-și gestioneze bine emoțiile, învățăm din propriile greșeli, corectând pas cu pas ceea ce nu ne-a plăcut la noi în comportamentele anterioare, care ne-au adus insucces, solicităm îndrumare și feedback unor profesioniști.

**Chestionarul lui Rotter
(LOCUS OF CONTROL)**

Vă rugăm să citiți cu atenție următoarele propoziții. Încercuiți varianta pe care o considerați adevărată.

1. a. Copiii au neazuri pentru că părinții lor îi pedepsesc prea des.
b. Neazurile celor mai mulți copii, în ziua de azi, provin din faptul că părinții îi lasă prea liberi.
2. a. Multe din evenimentele nefericite din viață se datorează în parte ghinionului.
b. Eșecurile oamenilor rezultă din greșelile pe care chiar ei le fac.
3. a. Unul din motivele majore pentru care există războaie este insuficienta implicare în politică a cetățenilor.
b. Vor exista întotdeauna războaie, indiferent cât am încerca să le prevenim.
4. a. În cursul vieții orice individ poate câștiga stima și respectul pe care le merită.
b. Din păcate, valoarea unui om este adesea nerecunoscută, oricât de mult s-ar strădui el.
5. a. Ideea că profesorii sunt nedrepti cu studenții este un nonsens.
b. Majoritatea studenților nu realizează în ce măsură notele lor sunt întâmplătoare.
6. a. Fără „o porție sănătoasă” de noroc nu poți fi un lider eficient.
b. Oamenii capabili care nu reușesc să se impună n-au știut să profite de ocaziile care li s-au oferit.
7. a. Unora, pur și simplu nu le plac, oricât te-ai strădui.
b. Oamenii care nu pot să se facă plăcuți de ceilalți nu știu să se poarte.
8. a. Ereditatea are rolul principal în determinarea personalității.
b. Experiența vieții determină ceea ce este un individ.
9. a. Nu o dată mi-am dat seama că ceea ce trebuia să se întâmple s-a și întâmplat.
b. Lăsate la voia întâmplării problemele nu mi s-au rezolvat niciodată la fel de sigur, ca atunci când mă hotăram să acționez eu însumi pentru a le rezolva.
10. a. În cazul unui student foarte bine pregătit poate fi rar vorba de o „examinare nedreaptă”.
b. De multe ori întrebările de examen tind să fie atât de departe de cursul predat încât studiul este într-adevăr fără folos.
11. a. Obținerea unui succes este o chestiune de muncă serioasă, norocul având prea puțin de-a face cu asta.
b. Obținerea unui loc de muncă depinde de a fi la locul potrivit și la momentul potrivit.

12. a. Omul de rând poate influența deciziile guvernamentale.
b. Lumea este condusă de câțiva oameni puternici, iar omul de rând are prea puțină importanță.
13. a. Când îmi fac planuri sunt aproape întotdeauna sigur că voi putea să le îndeplinesc.
b. Nu este întotdeauna înțelept să îți faci planuri pe termen lung, pentru că oricum multe întâmplări țin de șansă sau neșansă.
14. a. Există unii oameni care pur și simplu nu sunt buni.
b. În orice om există ceva bun.
15. a. În cazul meu, a obține ce vreau are puțin de-a face cu norocul sau chiar deloc.
b. De multe ori putem foarte bine să decidem ce e de făcut dând cu banul.
16. a. A deveni șef depinde de cât de norocos este cineva pentru a se găsi la locul potrivit înaintea celorlalți.
b. Reușita oamenilor în a face ceea ce trebuie depinde de abilitatea lor, norocul având puțină importanță sau deloc.
17. a. Atâta timp cât problemele mondiale sunt îngrijorătoare, cei mai mulți dintre noi suntem victime ale unor forțe pe care nici nu le înțelegem, nici nu le controlăm.
b. Luând parte în mod activ la problemele sociale și politice, oamenii pot controla evenimentele mondiale.
18. a. Majoritatea oamenilor nu realizează în ce măsură viața lor este controlată de evenimente întâmplătoare.
b. Nu există „noroc”.
19. a. Omul ar trebui să admită întotdeauna posibilitatea de a greși.
b. De obicei este de preferat să acoperi greșelile.
20. a. Este dificil de știut dacă o persoană te place sau nu.
b. Câți prieteni ai, depinde de cât de plăcut ești.
21. a. În cursul vieții întâmplările negative sunt echilibrate de cele pozitive.
b. Cele mai multe eșecuri se datorează fie lipsei abilității, fie ignoranței, fie lenei sau tuturor la un loc.
22. a. Cu puțin efort putem învinge corupția politică.
b. Este dificil pentru cetățeanul de rând să controleze activitatea de culise a oamenilor politici.
23. a. Uneori nu pot înțelege cum ajung profesorii să dea notele pe care le dau.
b. Există o relație directă între nivelul pregătirii și notele pe care le obțin elevii/studentii.
24. a. Un lider bun așteaptă ca oamenii să decidă pentru ei înșiși.

- b. Un lider bun trasează fiecăruia ce are de făcut.
25. a. Adesea simt că am prea puțină influență asupra lucrurilor care mi se întâmplă.
b. Îmi este imposibil să cred că șansa sau norocul joacă un rol important în viața mea.
26. a. Oamenii sunt singuri pentru că nu încearcă să fie prietenoși.
b. Nu trebuie să te străduiești prea mult pentru a fi pe placul oamenilor, dacă te plac, atunci te plac și gata.
27. a. Se pune prea mult preț pe sport în liceu.
b. Sportul de echipă este un excelent mod de a construi caracterul tinerilor.
28. a. Ce se petrece cu viața mea depinde de mine!
b. Simt că nu controlez suficient sensul în care evoluează viața mea.
29. a. Cel mai adesea nu înțeleg de ce politicienii se comportă așa cum se comportă.
b. În cursul vieții lor oamenii sunt responsabili de proasta guvernare atât la nivel național cât și al nivel local.

Rezultatele adaptării psihosociale a studenților (pe facultăți și nivele)

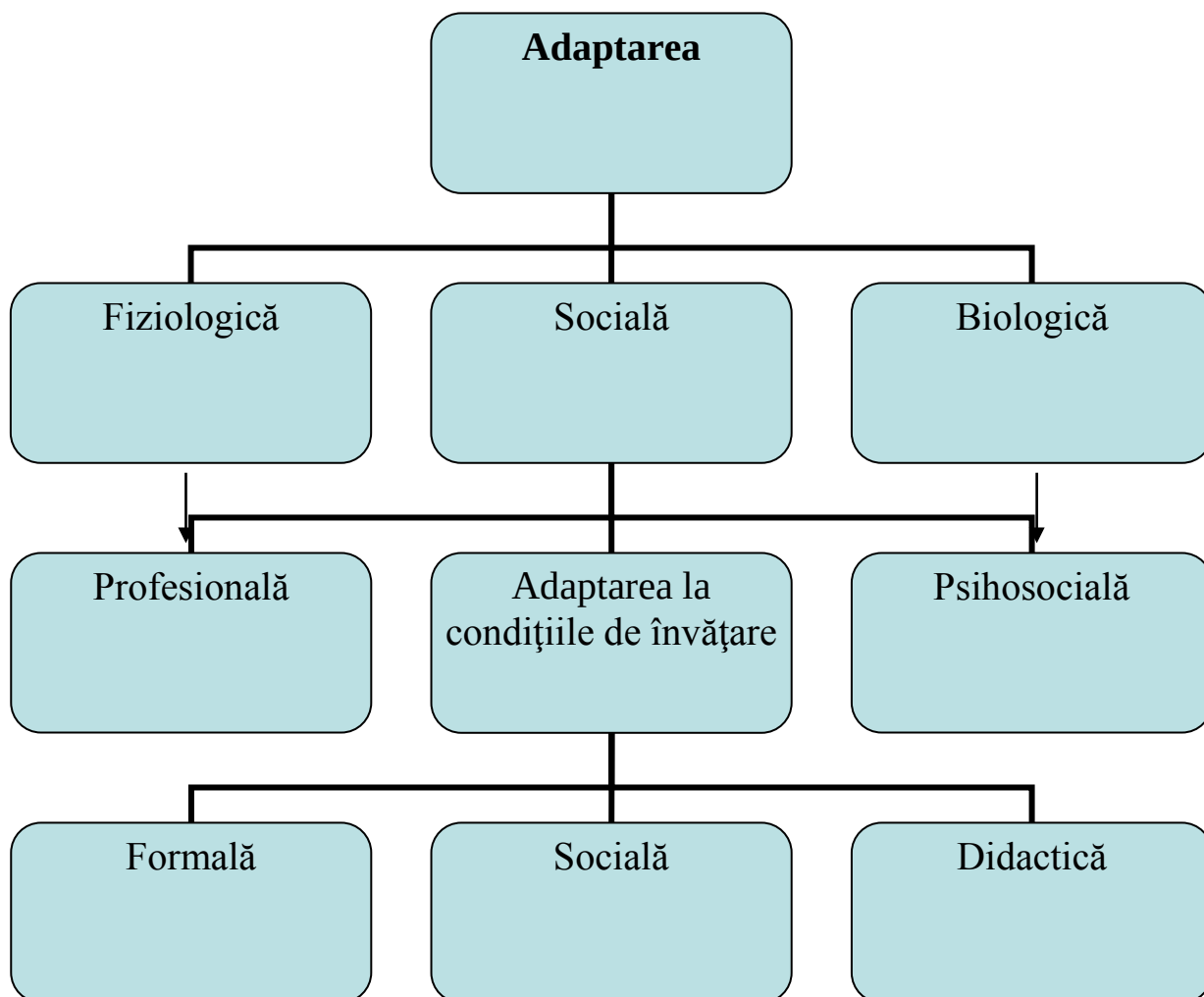
Tabel 1 Repartizarea procentuală a rezultatelor adaptării psihosociale pe facultăți

Nivel de adaptare	FLM (92 s.)	FPPS (96 s)	FP (98 s)	Total
Nivel înalt	9% (9)	15% (14)	10,8% (11)	12 % (34)
Nivel mediu	66% (60)	67% (65)	65,7%(66)	66,7%(191)
Nivel redus	25% (23)	18% (17)	20,6% (21)	21,3%(61)
Total	100%	100%	100%	100%

Tabel 2 Repartizarea procentuală a rezultatelor adaptării psihosociale pe nivele

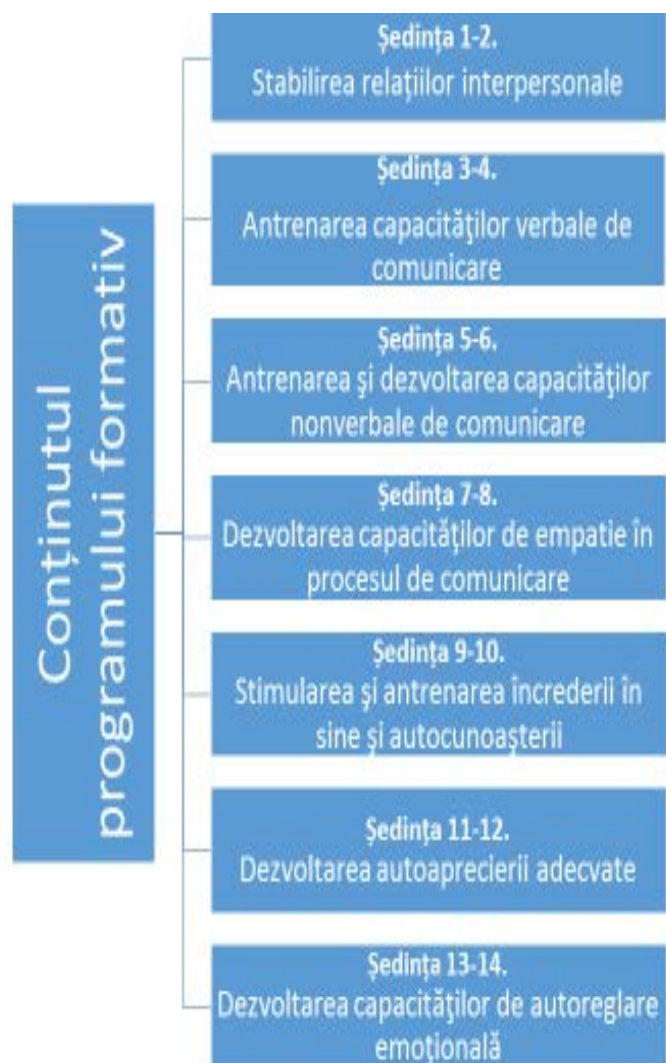
N /o	Nivelul adaptării psihosociale	Numărul de subiecți	%
1.	Nivel înalt	14	5%
2.	Nivel mai sus de mediu	20	7%
3.	Nivel mediu	100	35%
4.	Nivel mai jos de mediu	91	31,7%
5.	Nivel redus	61	21,3%
Total		286	100%

Tipurile de adaptare ale persoanelor instruite



PROGRAM FORMATIV

MODALITĂȚI DE ACCELERARE A CAPACITĂȚILOR ADAPTATIVE LA STUDENȚI



ȘEDINȚA 1. STABILIREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE.

Obiective:

- Familiarizarea cu participanții la training.
- Cunoașterea reciprocă a participanților;
- Evidențierea aptitudinilor comunicative la participanți.
- Informarea studenților privind conținutul activităților și regulile de participare în cadrul ședințelor;
- Evidențierea caracteristicilor individuale în urma autoprezentării.

Materialele necesare: hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi.

Desfășurarea activității:

1. Salutul. Scopul: stabilirea contactului psihoemoțional între participanți și motivarea pentru activitate.

Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.

2. -Strângerea mâinilor.

Subiecții sunt rugați să-și strângă mâinile câteva minute, unii cu ceilalți, încercând astfel a se accepta, cunoaște și respecta între ei, adresându-și totodată și cuvintele/formulele de salut, creându-se astfel o atmosferă plăcută și propice desfășurării unor acțiuni împreună.

3. -Prisma cunoașterii.

Participanții sunt rugați să se grupeze câte doi, chiar dacă nu se cunosc între ei, formând o echipă, făcându-și unele mărturisiri legate de:

- o realizare personală;
- o realizare profesională;
- un secret al persoanei de aflat toate raportate la anul în curs. Fiecare din cei doi, lucrează dintr-o foaie de hârtie, o prismă unde sunt trecute răspunsurile desenate la cele trei întrebări. Se prezintă unul pe celălalt, în stilul: „Eu am aflat despre ... că a realizat ... (și se prezintă desenul de pe prismă, astfel încât toți prezenți iau la cunoștință cea ce neapărat trebuie să știe despre membrii grupului.

4. Dacă aș fi...

Exercițiul poate fi individual, jucat în perechi, sau prin alegerea unei persoane din grup fără a fi numită, reușind în fiecare situație a se realiza un „portret” cât mai original, pornind de la completarea enunțurilor:

- 1) -Dacă aș/ar fi un anotimp, atunci aș/ar fi ...
- 2) -Dacă aș/ar fi o piesă muzicală, atunci aș/ar fi ...
- 3) -Dacă aș/ar fi o carte, atunci aș/ar fi ...
- 4) -Dacă aș/ar fi un anumit fel de mâncare, atunci aș/ar fi ...
- 5) -Dacă aș/ar fi o băutură, atunci aș/ar fi ...
- 6) -Dacă aș/ar fi o culoare, atunci aș/ar fi ...
- 7) -Dacă aș/ar fi o floare, atunci aș/ar fi ...
- 8) -Dacă aș/ar fi un animal, atunci aș/ar fi ...
- 9) -Dacă aș/ar fi un pom/copac, atunci aș/ar fi ...
- 10) -Dacă aș/ar fi cetățeanul unei alte țări/continent, atunci aș/ar fi ...

5. Acesta sunt eu.

Conducătorul jocului cere participanților să continue oral, propozițiile afirmative pe care le va enunța, având în vedere identificarea sau nu, a elementelor de gândire pozitivă, cum ar fi:

- Îmi place să ...
- Mă pricep la ...
- Prefer să ...
- Este bine când .

-Mă bucură .

4)-Alege

Participanții așezați în cerc, sunt rugați să-și aleagă de pe o masă alăturată, unde sunt așezate o serie de obiecte, jucării (scoici, pietre, creioane, bani, cărți, bijuterii, mașinuțe, pixuri, stilouri, nasturi, flori, mărgeluțe, ramuri uscate, cioburi, mâncare, etc.) sau altele, ceva anume care consideră că-l reprezintă. După ce fiecare participant și-a ales, se va trece la motivarea alegerii făcute. La sfârșitul fiecărei prezentări, ceilalți din cerc, au dreptul să adreseze întrebări celui care a motivat alegerea. Într-un asemenea mod, se pot evidenția conotațiile unei simbolistici tradiționale sau a uneia specifice subiectului în cauză. Important este a nu „exagera” simbolistica, netransformând-o în „etichetă”.

6. Drumul încrederii.

Participanții sunt grupați în perechi, unul fiind în față-declarat „orb” și având legată o eșarfă la ochi, iar celălalt stând în spatele lui, cu o mână pe umăr, fiind „văzătorul”. E necesar a comunica unul cu celălalt, pentru a trece „obstacolele” ce survin în cadrul unei plimbări. După un timp se schimbă rolurile și se comentează trăirile fiecărui rol în parte.

7. Încâlceala.

Participanții având formația unui cerc, își unesc mâinile între ei. Li se acordă 3 minute în care să producă cea mai mare încâlceală, fără a se lăsa de mâini, și alte 3 minute pentru a se descâlci, neavând voie de a vorbi. Se poate sau nu comunica?

8. Familia mea (joc de rol).

Când se joacă individual, i se cere subiectului de a interpreta „persoanele/personajul familiei” pe care o are sau pe care și-o dorește.

Când se joacă în grup, subiectul își alege dintre participanți, „personajele” cărora le va da identitate, refăcând scene din familie. Se va urmări „intrarea în rol” cât și conotațiile emoționale sau de aversiune ce pot apărea la adresa familiei în general, cât și referitor la un anumit membru, în mod special.

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult? Care activitate v-a produs emoții pozitive?

Lucrul pentru acasă. Pe o foaie de hârtie împărțită în două coloane înscriu: 1 coloană – calitățile personale pe care le au, 2 coloană – calitățile pe care și le-ar dori mult să le posed.

Salutul de adio.

ȘEDINȚA 2: DEZVOLTAREA RELAȚIILOR INTERPERSONALE.

Obiective:

- Stimularea și dezvoltarea abilităților de colaborare în grup;
- Motivarea participanților pentru activitățile propuse;
- Dezvoltarea spiritului de inițiativă;
- Antrenarea și dezvoltarea percepției interpersonale;
- Antrenarea abilităților de autoanaliză.

Materialele necesare: hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi..

• Desfășurarea activității:

1. Salutul. Scopul: stimularea atenției și predispunerea afectivă pentru activitate.

Aflați tot în cerc, fiecare participant se prezintă, folosind formula: „Salut, numele meu este ... iar figura mea amuzantă de astăzi, este aceasta (îți spui numele și „faci” figura ta amuzantă).

Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri. Participanții își expun opiniile privind activitățile anterioare și vin cu propuneri pentru a îmbinătăți confortul în grup și calitatea activităților.

Verificarea lucrului de acasă.

Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.

2. Lasă-ți mâna să vorbească.

Li se cere subiecților să-și strângă mâinile între ei, urmărind „mesajul” pe care-l primesc sau transmit. Astfel, printr-o strângere de mână „se simte”: hotărârea, ezitarea, mânia, forța, bucuria, tristețea, etc.

3. -Imbrățișează-mă.

Li se cere participanților să se îmbrățișeze prietenește, transmițând astfel un mesaj pozitiv, atât prin comunicarea verbală cât și cea nonverbală pe care o transmit. Se urmărește acceptarea în grup și relația de apartenență la el.

4. Cartea mea de vizită.

Exercițiul se desfășoară individual, cerând fiecărui participant ca pe un cartonaș să-și realizeze propria carte de vizită, adică „identitatea sa”. Fie că este un nume, o reprezentare grafico-cromatică, un cuvânt, un vers, în fond trebuie să fie un simbol pentru cel ce se exprimă astfel. Este de preferat ca fiecare participant să-și poată prezenta și motiva propria carte de vizită în fața celorlalți, reușind a-și susține alegerea făcută.

5. Gemenii vorbesc.

Participanții la joc alcătuiesc perechi care se țin de mână, fiind considerați „gemeni”. Perechea va încerca să intre în dialog cu altă pereche de gemeni, în așa fel încât să se respecte regula, adică într-o pereche-primul cuvânt îl spune primul iar pe cel de-al doilea, următorul, tot așa până la sfârșitul propoziției. Răspunsul va fi dat în același fel și de cealaltă pereche care, răspunde astfel și intră în dialog. La sfârșitul jocului se cere părerea „gemenilor” pentru a preciza dacă sarcina primită a fost ușoară sau nu și dacă a existat elementul de comunicare, mergând spre armonie.

6. Știi regula comunicării ?

Psihologul este cel care supune unei discuții individuale sau de grup, cunoașterea, aplicarea și respectarea regulilor de comunicare și interacțiune, prezentate sub forma:

- fiecare opinie trebuie ascultată;
- nimeni nu este întrerupt;
- toate întrebările au rostul lor;
- nimeni nu este ridiculizat;
- fiecare are dreptul să nu participe activ;
- nimeni nu este criticat și moralizat;
- fiecare are dreptul să fie ascultat;
- nimeni nu este blamat;
- nimeni nu este obligat să-și exprime punctul de vedere;
- nimeni nu este judecat și etichetat;
- nimeni nu monopolizează discuția;

7. Basmul terapeutic. „Plănuța cea perseverentă”. Scopul: modelarea comportamentală prin stimularea emoțiilor pozitive.

S-a întâmplat odată ca sămânța unei flori purtată de vânt să aterizeze pe o cărare cu pământ puțin și plin de pietre. O pală de vânt a rostogoli-o până a căzut printre bulgării de pământ, iar când a venit ploia a început să crească. Din păcate însă, de câte ori încerca să se întindă mai mult, cineva călca pe ea. De câte ori se întâmpla acest lucru, fie că era strivită o frunză, fie că se rupea chiar vârful florii.

Micuța plantă încerca iar și iar să scoată la iveală câte o frunzuliță sau un boboc de floare. Numai

că de câte ori acest lucru pornea bine, se găsea cineva care să o rupă în vreun fel, fie turtind-o cu pantoful, fie cu roata bicicletei. Până la urmă, biata plăntuță s-a văzut silită să renunțe la dorința de a se înălța, s-a hotărât să încerce, doar să supraviețuiască, rămânând mereu la fel. Însă și acest lucru era greu, pentru că primea prea puțin soare și prea puțină hrană.

Într-o zi, un grădinar a trecut pe acolo și a observat pe cărare mica plantă. „Ei, nu crești în loc prea bun, a spus el. Tu ar trebui să te afli într-o grădină unde să poți crește cât mai frumos”. Grădinarul a plecat acasă și s-a întors cu o sapă și o găleată. Apoi, s-a apucat să sape, asigurându-se că a reușit să cuprindă toate firicerele rădăcinilor făcând să le rupă. A luat planta cu el în grădină, a găsit un loc cu pământ gras unde a fixat-o, iar apoi a stropit-o grijuliu cu multă apă.

„Acum ești într-un loc mai potrivit, Micuță Plantă, i-a zis el. Aici vei putea să crești și să te dezvolti exact așa cum le este dat tuturor celor ca tine și pentru că te-ai străduit atât de mult să supraviețuiești, în mod sigur vei crește și vei deveni cea mai frumoasă floare din această grădină”.

Micuța plantă era foarte speriată. Se chinase să stea în același loc atât de mult timp, încât îi era pur și simplu frică acum când i se oferise această nouă posibilitate de a se schimba cu totul. Grădinarul a băgat de seamă că micuței plante îi este frică, așa că i-a vorbit din nou: „Avem voie să ne fie frică, dar nu trebuie ca frica să ne oprească să creștem și să ne dezvoltăm”, a sfătuit-o el pe mica plantă.

„Pentru ca să ajungi să fi exact ceea ce poți cu adevărat să fii, trebuie să găsești forța în tine însăși, să te îndrepti și să te deschizi chiar tu către soare. abea atunci vei reuși să te vezi în adevărata lumină”.

Bietei plăntuțe îi era încă frică, dar s-a hotărât să nu scape această ocazie, așa că a căutat și a căutat și a găsit în ea însăși puterea de a se deschide spre lumină. Foarte curând s-a ivit o frunzuliță, iar apoi un bobocel de floare, urmate de altele și altele. Plăntuța a căpătat încredere și a început să se simtă mai puternică și mai curajoasă. Nu după mult timp s-a acoperit cu o mulțime de flori minunate.

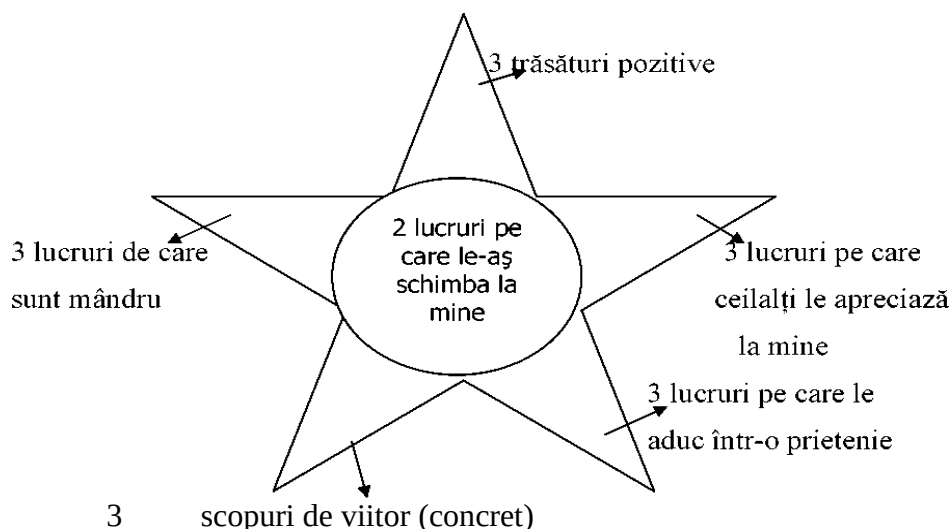
Grădinarul povestea tuturor prietenilor săi despre noua, extraordinara plantă din grădina sa. Foarte multă lume a început să viziteze grădina ca să admire florile acestei plante atât de speciale. Planta auzea din ce în ce mai des în jurul ei cuvintele cu care vizitatorii îi laudau frumusețea și își dădea seama ce mult se schimbase și ce mult crescuse. Acum, că era vindecată de tot, planta a înțeles cu adevărat că pentru ca să se dezvolte până la frumusețea ei deplină a trebuit să aibă foarte multă încredere și curaj ca să se înalțe singură spre soare prin propriile ei puteri.

Evaluarea reușitei sedinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult?

În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine?

Lucrul pentru acasă. Activitatea: Steluța autocunoașterii.

Această steluță îl va ajuta pe student să se cunoască mult mai bine.



Salutul de adio.

ȘEDINȚA 3. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR VERBALE DE COMUNICARE

Obiective:

- Stimularea și dezvoltarea abilităților de comunicare;
- Antrenarea capacităților de exprimare;
- Dezvoltarea spiritului de echipă
- Antrenarea și dezvoltarea percepției interpersonale;
- Antrenarea capacităților de autoanaliză.

Materialele necesare: hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi.

• Desfășurarea activității:

1. Salutul. Scopul: organizarea participanților, motivarea lor pozitivă pentru activitate.

Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri. Participanții își expun opiniile privind activitățile anterioare și vin cu propuneri pentru a îmbinătăți confortul în grup și calitatea activităților.

Verificarea lucrului de acasă.

Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.

2. Posibilități nelimitate.

Li se cere participanților să se exprime cât mai complex privind una din întrebările:

- Care este lucrul cel mai surprinzător făcut săptămâna aceasta sau în care zi?
- Dacă ar fi să faci un singur lucru astăzi, pe care l-ai face și de ce?
- Ce ai face dacă ai putea să faci orice?
- Ce ți-a plăcut cel mai mult din tot ce ai făcut azi sau în săptămâna aceasta? Povestește-ne? Spune-ne și de ce?
- Dacă ai trăi un an întreg pe o insulă pustie, ce-ai lua cu tine ca să nu te plictisești și de ce?
- Care crezi că este cea mai grozavă slujbă din lume? De ce?
- La ce te pricepi cel mai bine și cum te simți când te ocupi de activitatea respectivă?

Jocul poate continua și cu formulări din partea participanților, dându-le posibilitatea acestora de a-și manifesta „frustrările” din anumite situații.

3. Perechea.

Subiecții care alcătuiesc grupul, încep să facă mișcare, adică se plimbă, încercând a-și găsi „perechea” adică, o persoană căreia să-i relateze ceva interesant din punctul lui de vedere, făcând-o curioasă și trezindu-i interes, aceasta oprindu-se și ascultându-l. În sens contrar, „perechea” pleacă, discuția nefiind interesantă, necomunicându-i-se nimic.

4. Continuă.

Conducătorul de grup va insista asupra comunicării nonverbale propunând următorul exercițiu: grupul este în formație de cerc, conducătorul făcând un gest, mișcare, mimă, pantomimă. Vecinul din stânga, preia toată exprimarea nonverbală a conducătorului, adăugând-o și pe a sa, astfel încât, vecinul său din stânga, preia „tot”. așa se face că, vecinul din dreapta conducătorului, care va încheia jocul, va trebui să „repete” toate mișcărilor predecesorilor săi, adăugând-o binențeles și pe a sa.

5. Povestea din sac.

Subiecții sunt așezați în cerc. Conducătorul de joc ține în mână un săculeț unde se găsesc diferite obiecte mici. Începe o poveste și la un moment dat, dă săculețul celui din dreapta lui care, introducând mâna în el, alege un obiect. Îl arată celorlalți și ținându-l în mână, continuă povestea, introducând în nararea ei și obiectul respectiv. Săculețul după un timp, poposește din mâna lui în cea a vecinului care-și alege și el un obiect introducându-l în poveste. Săculețul continuă să circule până ajunge din nou la conducătorul de joc, realizându-se în fapt, construcția colectivă a poveștii.

6. Poveste terapeutică “Fluturile poștaş”. Scopul: antrenarea capacităților de autoanaliză și motivare pozitivă.

Odată, o rază de soare se îndrăgosti de flori. De cum se arăta soarele prin curtea cerului, ea se și furișa și pleca să vadă florile. Le privea praful de pe petale și se minuna când găsea lacrimile lunii, dimineța. Oare de ce plânse luna?

Dar, se întâmplă că, întârziea des de la grădiniță. N-ai știut că și razele de soare merg la grădiniță? Iar ea, raza călătoare stătea și le asculta:

-Vai, ce frumoasă e margareta! se minuna rochița rândunicii privind spre coada șoricelului.

-Da ce are dragă, trandafirul de-i supărat? se-ntoarse busuiocul spre mușcată.

-Ha! Ha! auzi că panseluța și-a găsit frații... pătați, se amestecă în vorbă, gura leului.

-Nu mai spune! se miră ochiul boului de peste drum.

Și așa, raza de soare se făcu ...poștaş. Purta veștile-poveștile, numai că, începu să se coloreze. Luă puțin galben de la pădărie, roșu de la trandafiri, albastru de la vecini, verdele de prin ... bucătării, până nu mai seamănă cu nimeni. Cum să se întoarcă așa acasă, toată colorată ? și începu să plângă.

Găsindu-și raza la ușă, soarele se arată bun și înțeleghător:

-Îți plac florile? o întreabă soarele

-Da, răspunse printre suspine raza de soare.

-Ai vrea să stai cu ele? Bine! De astăzi vei fi poștaşul meu. Le vei duce veștile, poveștile. Din raza-ți de soare colorată, îți voi croi aripioare mai frumoase decât toate florile. Vei semăna cu ele, dar și găzele trebuie să te iubească. O să-ți zicem „Ture- Fluturi”-poștaş cu răvaș, năvălaș.

De atunci, mulțumind soarelui Fluturile poștaş n-are odihnă. Acum are drum la grădiniță. Păi ai uitat că și florile au grădiniță? De aici Fluturile poștaş nu lipsește niciodată.

1) - Frunza de nisip

Lucia e buna mea prietenă. O știu de când aduna castane toamna și-mi aducea frunze de nisip. De unde?

-Nu-ți spun! și mă prinse de mâini.

Mă uitam la ochii ei ca albastrelele și mă-ntrebam de ce mă pedepsește oare? Și- am început:

-Dar dacă...

-Chiar vrei să știi? și Lucia mă-nconjură sărind de trei ori într-un picior. Ei, bine, atunci ascultă:” Într-o seară n-am vrut să adorm fără poveste. Și-atunci, Buna-bună sa așezat pe marginea patului și-a început să-mi spună că, odată, tare demult, era un copac bătrân. Atât de bătrân, că-ncepuse să se facă de piatră. Crengile-i semănau cu drumurile, iar florile erau de stâncă. Treceau peste ele și vânturile și ploile, dar nimic nu-l făcea să zâmbească. Oare pietrele nu râd niciodată? Și-atunci, soarele se sfătui cu luna să-l lase mai mult pe cer. Poate așa, de atâta lumină, copacul va începe să se facă iar tânăr. Și nu știu cum se întâmplă, dar o frunză prinse drîg de ...sofre. Și începu să se facă tot mai mică și mai mică, să se împartă și despartă.

-Până când? murmurai eu.

-Așa, se pomeni iar Lucia privindu-mă , până când începu să se facă din piatră ... nisip. Se desprinse ușor și porni spre soare. Atunci, copacul se smulse din pietrele lui și vru s-o prindă. Dar ea, se lăsă dusă de lumină și se prefăcu în boabă aurie.

-Și copacul?

-Copacul! De supărare, se spune că începu să fie iar tânăr și cu flori. Vezi, doar umbra frunzei de nisip mi-a mai rămas în palmă. Așa a făcut și Buna-bună. Mi-a arătat palma ei. Numai eu știam urma”.

Și Lucia-mi lăsă urma frunzei de nisip în palmă. Doar, numai noi știam, adică noi și ...frunza de nisip.

7. Îți place numele tău?

Desfășurat atât în grup cât și individual, participanții sunt rugați să facă referire la prenumele ce-l poartă, amintindu-le că ei n-au fost întrebați, ci părinții le-au ales bazându-se sau nu pe ceva anume. Fiecare își va spune opinia și va face aprecieri asupra numelui său, dacă-l acceptă sau nu, dacă se identifică cu persoana al cărui nume se poate întâmpla să-l poarte, motivând poziția pe care o adoptă. Subiectul este

rugat ca apoi să-și aleagă el singur numele dorit, să motiveze alegerea și dacă se identifică cu el sau nu, manifestând acum dorința de a-l schimba sau nu.

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult? În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine?

Lucrul pentru acasă. Activitatea: Ce pot eu? Participanții vor înscrie pe o foaie 5 lucruri care doresc să le poată face, pentru a avea succes și 5 lucruri pe care le pot realiza.

Salutul de adio.

ȘEDINȚA 4. ANTRENAREA CAPACITĂȚILOR VERBALE DE COMUNICARE

Obiective:

- Stimularea capacităților verbale de comunicare;
- Dezvoltarea spiritului de inițiativă în procesul de comunicare;
- Antrenarea și dezvoltarea percepției interpersonale;

Materialele necesare: hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi.

• Desfășurarea activității:

1. **Salutul. Scopul:** organizarea participanților, motivarea lor pozitivă pentru activitate.

Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri. Participanții își expun opiniile privind activitățile anterioare și vin cu propuneri pentru a îmbinătăți confortul în grup și calitatea activităților.

Verificarea lucrului de acasă.

Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.

2. Continuă.

Conducătorul de grup va insista asupra comunicării nonverbale propunând următorul exercițiu: grupul este în formație de cerc, conducătorul făcând un gest, mișcare, mimă, pantomimă. Vecinul din stânga, preia toată exprimarea nonverbală a conducătorului, adăugând-o și pe a sa, astfel încât, vecinul său din stânga, preia „tot”. așa se face că, vecinul din dreapta conducătorului, care va încheia jocul, va trebui să „repete” toate mișcărilor predecesorilor săi, adăugând-o binențeles și pe a sa.

3. Dă-i mâna ta (poveste terapeutică). Scopul: Dezvoltarea încrederii reciproce.

Un om se scufundase într-o mlaștină în partea de nord a Persiei. Numai capul îi mai ieșea încă din mocirlă. Striga din toate puterile după ajutor. Curând se adună o mulțime de oameni la locul accidentului. Unul se hotărâ să încerce să îl salveze pe bietul om. „Dă-mi mâna, îi striga. Te scot eu din mlaștină”. Dar cel vârat în noroi continua doar să strige după ajutor și nu făcea nimic să-i îngăduie celui alt să-l ajute. „Dă-mi mâna” îi ceru omul de mai multe ori. Dar răspunsul era mereu doar un strigăt jalnic după ajutor. Atunci altcineva se apropie și spuse: „Nu vezi că nu îți va da mâna niciodată? Trebuie ca tu să îi dai mâna ta. Atunci îl vei putea salva.

4. Daruri de negăsit în magazine.

Se cere participanților la joc, să găsească pentru prietenii lor și/sau familiile lor, daruri ce nu se găsesc în magazine. Aceste daruri se adresează în special conștientizării apartenenței la grup sau/și comunitate, cât și asumarea unei responsabilități.

(exp.-să spăl vasele o săptămână

-să citesc cursurile la sfârșit de săptămână

-să nu mai am absențe

-să renunț o vreme la discotecă

-să zâmbesc mai mult

-să nu mai stau bosumflat/ă)

5. Jocul cuvintelor.

Se poate desfășura atât în grup cât și individual, fiecare este rugat să găsească și să formuleze propoziții sau fraze în care fiecare cuvânt să înceapă cu aceeași literă, având coerență ceea ce se compune. Antrenarea în joc presupune detensionarea subiecților și relaxarea lor.

(exp.-Ana așteaptă auzind aria Aidei. Acum apare aducând alene:arici, avioane, ace, al viță, alune. Așa amestecă Ana: așteptarea, apa, aluatul, alimentele, arătând aiurea aura autobuzului ajuns așa, anapoda, acum, aici, aproape aeronavă armonică.

-Zidarul zidește zidăria zidului zămislit. Zicerea zodiacului zguduie zidirea. Zarurile zboară. Zorile zăresc zorelele zarurilor zitide zidărește ziua. Zâmbește zidarul zidului zidit zemuit. Zâmbește zidarul Zoei, zâmbește!)

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult?

În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine?

Lucrul pentru acasă. Activitatea: „Un mesaj important”. Participanții trebuie să formuleze și să prezinte în fața colegilor un anunț important și impresionant.

Salutul de adio.

ȘEDINȚA 5 -6. ANTRENAREA CAPACITĂȚILOR NONVERBALE DE COMUNICARE

Obiective:

- Dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală;
- Motivarea participanților pentru activitățile propuse;
- Dezvoltarea spiritului de inițiativă;

- Antrenarea și dezvoltarea percepției interpersonale;
- Antrenarea abilităților de autoanaliză.

Materialele necesare: hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi.

• **Desfășurarea activității:**

1. Salutul. Scopul: organizarea participanților, motivarea lor pozitivă pentru activitate. Fiecare participant exprimă nonverbal dispoziția sa la moment.

Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri. Participanții își expun opiniile privind activitățile anterioare și vin cu propuneri pentru a îmbinătăți confortul în grup și calitatea activităților.

Verificarea lucrului de acasă.

Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.

2. Plasa iubirii.

Participanții vor sta în cerc. Conducătorul de joc, prinde capătul sforii de degetul arătător de la mâna sa dreaptă, iar ghemul, în desfășurare, îl aruncă unuia dintre participanți și îl roagă să se prezinte cu numele mic și să spună care crede el că este cea mai importantă trăsătură (calitate sau defect) a sa. Acesta se prezintă, apoi își înfășoară sfoara în jurul degetului său arătător de la mâna dreaptă și derulează ghemul spre un alt participant, cu aceeași rugămintă. Plasa iubirii „se țese” astfel încât ghemul trece de la un participant la altul, formând o rețea ce-i va lega te toți. Ghemul derulat ajunge din nou la conducătorul de joc după ce fiecare s-a prezentat în mod personal și special. Sfoara se reasează pe ghem făcând cale înapoi, și în același timp, fiecare participant adresează celui care-i urmează, un compliment privind ce trăsătură îi place, sau ce admiră cel mai mult la el.

3. Tacâmurile. Participanții la joc se grupează formând perechi, unul fiind lingura iar celălalt furculița. După ce s-au ales fiecare dintre „tacâmuri” își susține utilitatea întrebându-l pe celălalt, fiind asertiv, unul față de celălalt. Își schimbă apoi rolurile, susținându-și utilitatea iarăși în stil asertiv. După ce toate perechile au făcut acest lucru, sunt discutate de întregul grup, comportamentul și conduita asertivă sau non- asertivă a celor două tacâmuri (lingura și furculița).

4. Camera om.

Participanții la joc vor deveni ei înșiși prin „mișcările corpului”, o cameră, alegându-și fiecare „mobiliierul” ce-ar vrea să fie: ușa, fereastră, dulap, masă, scaun, etc. reprezentându-l. După ce vom obține „camera”, fiecare obiect îi asociază un sunet specific, iar atunci când camera este „amenajată”, obiectele „vorbesc”. Se urmărește: relaxarea, deconectarea, dar și „compromis” unora cu ei înșiși de a participa la un asemenea joc..

5. O seară în familie.

Li se cere participanților să formeze o „familie” din câte 4 membrii și să desfășoare activitățile după „identitatea” ce o au (mamă, tată, copii) aflându-se într-o seară toți acasă (mâncare, TV, muzică, citit, gospodărie, etc.). Se va urmări modul în care familia „se respectă” sau fiecare îl deranjează pe celălalt. Se comentează atitudinea membrilor familiei, atât de către grup cât și de ceilalți participanți la joc.

6) Povestea piticului care nu vrea nimic. Scopul: dezvoltarea abilităților de implicare în activitate și stimularea socializării.

Într-o pădure îndepărtată, trăia o familie formată din: tată, mamă și fiică. Fetița se obișnuise să spună nu la toate solicitările pe care i le adresau părinții. Dacă mama o ruga să facă ceva, fetița o refuza imediat, spunând că nu-și murdărește mâinile sau că nu are chef să se ridice din pat la ora

aceea.

Și azi așa, mâine așa, fetița i-a adus la disperare pe părinții săi, încât mama s-a rugat de spiritul pădurii să o ajute. Acesta, înduioșat de rugămințile repetate ale femeii, luă înfățișarea unui pitic simpatic și se ascunse în pletele fetiței.

La ora mesei, mama o strigă pe fetiță spunându-i că i-a pregătit prăjitura ei preferată. Bucuroasă, fetița vru să răspundă chemării mamei, dar simți că nu mai poate scoate nici un sunet din gură, cu excepția unui „nu” răgușit. Situația se repeta ori de câte ori voia să spună da, din gura sa ieșea nu.

Tocmai când se simțea mai disperată, piticul îi apărură în față și îi zise: „Nu te speria, eu sunt piticul care te ajută să zici nu. Pentru că ai zis de prea multe ori nu m-am gândit că vrei să stai permanent cu tine.”

-Ce prostie! zice fetița. Eu vreau să pot spune și da când îmi place ceva.

-Atunci, trebuie să înveți să spui și da. Dacă vei continua să spui da numai când îți convine, vei rămâne blocată în această situație. Este important să ții cont și de dorințele celorlalți, mai zise piticul.

Fetița a înțeles vorbele piticului și de atunci, nu a mai abuzat de nu.

8. Comunicarea asertivă.

Considerăm că e necesar ca în procesul de dezvoltare a capacităților adaptative, psihologul să țină cont și de comunicarea, comportamentul și psihoterapia asertivă în ideea depășirii unor situații probleme apărute la un moment dat într-o anumită conjunctură dată. Comportamentul asertiv reprezintă calea de mijloc între două extreme: agresivitatea și supunerea, astfel la baza sa trebuie să stea convingerea persoanei că are dreptul să ceară ceea ce dorește, respectându-și propriile drepturi, așa cum ea însăși face în cazul celor din jur.

De data aceasta, Bourne (1995) întocmește o listă a drepturilor personale:

- 1) -Am dreptul să solicit ceea ce doresc.
- 2) -Am dreptul să refuz solicitările cărora nu le pot face față.
- 3) -Am dreptul să-mi exprim sentimentele, pozitive sau negative.
- 4) -Am dreptul să-mi schimb opiniile.
- 5) -Am dreptul să comit greșeli și să nu fiu totdeauna perfect.
- 6) -Am dreptul să mă conformez propriilor mele sisteme de valori.
- 7) -Am dreptul să spun „nu” la tot ceea ce mi se pare că nu sunt pregătit să fac, este periculos sau îmi încalcă sistemele de norme și valori.
- 8) -Am dreptul să-mi stabilesc propriile sisteme de priorități.
- 9) -Am dreptul să nu mă simt responsabil pentru comportamentele, acțiunile, sentimentele și problemele celorlalți.
- 10) -Am dreptul să solicit onestitate din partea celorlalți.
- 11) -Am dreptul să mă supăr pe o persoană la care țin.
- 12) -Am dreptul să fiu eu însumi.
- 13) -Am dreptul să mă simt speriat și să spun acest lucru celorlalți.
- 14) -Am dreptul să spun „nu știu”.
- 15) -Am dreptul să nu prezint scuze și să nu-mi motivez comporta-mentul.
- 16) -Am dreptul să iau decizii bazate pe propriile mele sentimente.
- 17) -Am dreptul să-mi satisfac propriile trebuințe în timpul și în locurile pe care le consider potrivite.
- 18) -Am dreptul să mă distrez și să fiu frivol.
- 19) -Am dreptul să fiu mai sănătos decât cei din jurul meu.
- 20) -Am dreptul să mă aflu într-o ambianță în care nu se abuzează de persoana mea.
- 21) -Am dreptul să-mi fac prieteni și să mă simt bine în preajma celorlalți.
- 22) -Am dreptul să mă schimb și să evoluez.

- 23) -Am dreptul la respect din partea celorlalți față de propriile nevoi și dorințe.
- 24) -Am dreptul să fiu tratat ca o persoană demnă și plină de respect.
- 25) -Am dreptul să fiu fericit.

Din toate cele prezentate rezultă faptul că putem dezvolta un comportament: asertiv, pasiv și agresiv legat de transmiterea unui mesaj, legat de-o anumită problemă:

a) -asertiv:

- problema este discutată;
- drepturile tale sunt susținute;
- îți alegi singur activitatea;
- ai încredere în tine;
- recunoști și drepturile tale și ale celorlalți;

b) -pasiv:

- problema este evitată;
- drepturile tale sunt ignorate;
- îi lași pe ceilalți să aleagă în locul tău;
- neîncredere;
- vezi drepturile celorlalți ca fiind mai importante;

c) -agresiv:

- problema este atacată;
 - drepturile tale sunt susținute fără a se ține cont de drepturile celorlalți;
 - alege activitatea ta, indiferent de opțiunile celorlalți;
 - ostili, acuză, blamează;
 - drepturile tale sunt mai importante decât ale celorlalți;
- determinând o anumită atitudine pe care, de-a lungul programului formativ, psihologul o poate depista la clientul său (studentul).

9. Jocul așteptărilor.

Se poate juca individual sau în grup solicitând a face față la o stare, câteodată, stresantă. Li se cere participanților să exprime mimico-gestual, în scris sau pe bază de reprezentări grafico-cromatice, ce fac în timpul în care trebuie să aștepte la: stomatolog, frizer, coafor, restaurant, poliție, sală de așteptare (tren, avion, auto). Se discută fiecare mod de exprimare în parte, pornind de la argumentarea motivațională a subiecților.

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult? În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine?

Lucrul pentru acasă. Activitatea: Să pregătească un mesaj nonverbal pentru colegi la tema "Prietenul meu".

Salutul de adio.

ȘEDINȚA 7-8. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR DE EMPATIE ÎN PROCESUL DE COMUNICARE

Obiective:

- Dezvoltarea capacităților empatice în procesul de comunicare.
- Stimularea interesului comunicațional;
- Antrenarea respectului reciproc;
- Antrenarea și dezvoltarea percepției interpersonale;

Materialele necesare: hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi.

• Desfășurarea activității:

1. **Salutul. Scopul:** organizarea participanților, motivarea lor pozitivă pentru activitate.

Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri. Participanții își expun opiniile privind activitățile anterioare și vin cu propuneri pentru a îmbinătăți confortul în grup și calitatea activităților.

Verificarea lucrului de acasă.

Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.

2. Învățătorul, un grădinar (poveste terapeutică).

Munca unui învățător este ca aceea a unui grădinar care îngrijește diferite plante. O plantă iubește lumina soarelui, alta, umbra răcoroasă; uneia îi place malul apei curgătoare, alteia piscurile sterpe ale munților. Uneia îi merge bine pe solul nisipos, alteia în pământul gras. Fiecare cere îngrijirea care i se potrivește cel mai bine, altfel rezultatul nu este mulțumitor.

3. Evantaiul cuvintelor.

Se lucrează în grup, conducătorul explicându-le participanților că pe o foaie de hârtie ce va fi pliată ca un evantai, vor trebui să scrie în momentul în care ajunge la ei, un substantiv sau un verb (depinzând ce e scris anterior-alternanță), pliată cu scrisul înăuntru și o dă mai departe. La sfârșit, „evantaiul” se desface și se citesc cuvintele scrise. Se pot sesiza corelări sau discrepanțe între cuvinte, observând totuși relația ce se stabilește între participanții la joc. Jocul îi ajută pe cei mai retrași, timizi și irascibili ca să se poată integra în grup.

4. Telefonul încrederii

Este un joc simplu prin care o afirmație este spusă în șoaptă și se transmite următorului participant prin șoapte. Este o activitate menită să stimuleze conduita empatică și încrederea în sine.

5. Povestea papagalului Rocco. Scopul: dezvoltarea atitudinii pozitive și empatică față de ceilalți.

Rocco, un papagal foarte frumos, trăia într-o fermă alături de alte păsări și animale. Prietenul nostru își făcuse de la un timp obiceiul să istorisească fel de fel de istorioare mincinoase. În felul acesta se gândea că atrage atenția celorlalți asupra sa.

În acest fel, Rocco l-a păcălit odată și pe prietenul său motanul, spunându-i că părinții săi sunt grav bolnivi și trebuie neapărat să-i vadă. Ajuns la casa părintească, motanul a constatat că nu era nimic adevărat. Din acel moment, papagalul a pierdut stima prietenilor săi care nu au mai vrut să se joace cu el.

Într-o frumoasă după amiază însorită, când proprietarul fermei era absent, animalele au decis să plece într-o excursie fără Rocco. Papagalul era singur la fermă când a constatat că a izbucnit un incendiu. Speriat, a zăbierat să-și avertizeze prietenii de tragedie, dar aceștia nu l-au băgat în seamă, crezând că e o altă minciună de-a lui.

Disperat, Rocco a încercat să le explice că spune adevărul, dar fără nici un succes. Din fericire, a apărut cocoșul care a confirmat cele spuse de Rocco astfel încât, animalele au reușit să stingă focul.

Rocco a înțeles că și-a pierdut prietenii doar din vina sa. De atunci, a spus numai adevărul și treptat, treptat, a reușit să recâștige încrederea prietenilor săi.

6. Jocul așteptărilor.

Se poate juca individual sau în grup solicitând a face față la o stare, câteodată, stresantă. Li se cere participanților să exprime mimico-gestual, în scris sau pe bază de reprezentări grafico-cromatice, ce fac în timpul în care trebuie să aștepte la: stomatolog, frizer, coafor, restaurant, poliție, sală de așteptare (tren, avion, auto). Se discută fiecare mod de exprimare în parte, pornind de la argumentarea motivațională a subiecților.

7. Vin și eu!

Participanții la joc vor primi pe rând (se împart ca la cărțile de joc), jetoane ce conțin imagini a diferitelor obiecte. Conducătorul jocului începe o poveste. Pe rând, fiecare participant va primi (extrage) o carte și imaginea de pe ea va fi introdusă în povestire mai departe. Astfel, fiecare participă la nararea acțiunii, făcând ca imaginația să fie la „ea acasă”. La sfârșitul jocului, conducătorul de joc apreciază cea mai interesantă intervenție.

8. Povestea jucătorului de fotbal. Scopul: dezvoltarea responsabilității pentru activitățile în grup, stimularea muncii în echipă.

La începutul anului, echipa de fotbal a obținut mai multe succese, dar, în ultima vreme, situația a început să se deterioreze. Spiritul de echipă care la început era foarte puternic, a început treptat, treptat să se stingă. Dan, vedeta echipei, a început să se simtă tot mai mult preocupat de succes. El era tot mai des violent cu jucătorii din echipa adversă și uneori chiar cu proprii colegi. În timpul antrenamentelor, nu asculta indicațiile antrenorului și făcea după capul lui. Până la urmă, a ajuns să insulte și spectatorii care îl huiduiau. La ultimul meci s-a certat cu arbitrul, ceea ce a înrăutățit și mai mult situația. Colegii săi nu mai aveau încredere în el.

Dan era disperat din cauza acestei situații, dar nu se mai putea controla. Într-o seară, în timp ce dormea, în fața ochilor i-a apărut idolul său, Pele. Nu-și putea crede ochilor, dar Pele se afla în fața sa, în carne și oase. Dan i-a explicat care este situația și i-a cerut sfatul.

După ce a reflectat un timp, Pele i-a răspuns: „Dragă Dan, eu știu că tu ai un șut de invidiat și că ești ambițios, dar într-o echipă trebuie să ții cont de reguli. Este suficientă greșeala unei persoane pentru ca toată lumea să sufere. Dacă tu dai un gol, înseamnă că toată echipa te-a ajutat, iar dacă ratezi, înseamnă că toată echipa a pierdut. Tu ești responsabil pentru toți colegii tăi”.

În săptămâna care a urmat, Dan a ținut cont de colegii săi și acest lucru i-a ajutat să câștige. Anul următor a câștigat din nou trofeul celui mai bun jucător.

9. -Povestea din sac.

Subiecții sunt așezați în cerc. Conducătorul de joc ține în mână un săculeț unde se găsesc diferite obiecte mici. Începe o poveste și la un moment dat, dă săculețul celui din dreapta lui care, introducând mâna în el, alege un obiect. Îl arată celorlalți și ținându-l în mână, continuă povestea, introducând în nararea ei și obiectul respectiv. Săculețul după un timp, poposește din mâna lui în cea vecinului care-și alege și el un obiect introducându-l în poveste. Săculețul continuă să circule până ajunge din nou la conducătorul de joc, realizându-se în fapt, construcția colectivă a poveștii.

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult? În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine?

Lucrul pentru acasă. Activitatea: Să se grupeze câte 3 copii și să pregătească câte un poster. Tema este la alegere.

Salutul de adio.

ȘEDINȚA 9-10. STIMULAREA ȘI ANTRENAREA ÎNCREDERII ÎN SINE ȘI AUTOCUNOAȘTERII

Obiective:

- Stimularea și dezvoltarea încrederii în sine;
- Antrenarea gândirii pozitive;
- Antrenarea abilităților de autoanaliză.

Materialele necesare: hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi.

- **Desfășurarea activității:**

1. Salutul. Scopul: organizarea participanților, motivarea lor pozitivă pentru activitate. **Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri.** Participanții își expun opiniile privind activitățile anterioare și vin cu propuneri pentru a îmbinătăți confortul în grup și calitatea activităților.

Verificarea lucrului de acasă.

Organizarea activităților de bază propuse pentru ședința respectivă: exerciții, jocuri, acțiuni.

2. Afișul meu publicitar.

Se cere participanților să-și realizeze propriul „afiș publicitar” care să fie cât mai sugestiv, apoi să motiveze în fața „grupului expert” simbolistica exprimării alese. Pentru o vreme, aceste afișe pot fi „afișate” la vedere pentru alte comentarii sau puncte de referință.

3. Fișă de autoevaluare privind cariera.

Psihologul solicită studentului a completa următoarele, dobândind o serie de informații:

M-a surprins să aflu despre mine:	Mi s-a confirmat:
Mi s-a clarificat:	întrebări care au apărut:

4. Scopuri de carieră

Li se cere participanților în mod individual să-și „planifice” scopurile legate de muncă și cariere-pe perioadă de 5, 10, 20 de ani.

a)- scopuri pe 5 ani _____

b)- scopuri pe 10 ani _____

c)- scopuri pe 20 ani _____

5. Curcubeul. Scopul: Dezvoltarea și stimularea încrederii în sine.

Odată, într-o vară uitată sub un măr, a plouat tare. Cât de tare? Atât de tare că ploaia și-a pierdut creioanele colorate. Și nu știa pe unde. După vreun nor călător? Ascunse de-o stea căzătoare? Rătăcite la Polul Nord? Nu știa și pace. Și era tare supărată. Și cum mai plângea! Șiroaie, șiroaie. Își udase și batista, iar umbrela n-avea spițe. Cum să-ncete fără ele? Dar... și rămase agățată de un nor.

Le găsisese soarele și pentru că nu se știa, a-nceput să se joace cu ele. Și-a luat roșul din lalele și galbenul sfărâmând o boabă de grâu. Apoi, a desenat o portocală ce-a-nceput să plângă. O lăsaseră fără coajă. Cerul s-a făcut albastru, verdele cobora din poverstea ierbii și-apoi, gata, floarea de mălin le-a adunat pe toate-n pumn după ce prinse-n petale coaja de nucă.

Cerul s-a deschis încet, ca o șoptă. Atunci ploaia s-a oglindit în palmă și pe cer au apărut creioanele, mândru curcubeu. Stătuse și ploaia. Bucuroasă, a uitat că a rămas fără creioane colorate. Dar, nu mai plânge. Acum, curcubeul o înveselește în fiecare vară. Care vară? Păi, una din cele uitate sub un măr, de vară, nu?

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult?

În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine?

Lucrul pentru acasă. Activitatea: Eu, poetul

Pentru a cunoaște imaginea de sine a clientului, psihologul îi propune completarea versurilor din poezia următoare:

5. Dia-Păpădia. Scopul: Dezvoltarea și stimularea unei autoaprecieri adecvate și speranței.

Cică odată, tare demult, într-o câmpie, printre florile de acolo, apărură o tulpiniță nouă. Și cum treceau zilele, tulpinița privea tot mai mult spre soare.

Mirate, se uitau și vecinele la ea. N-o mai văzuseră niciodată și-așteptau să înflorească. Și se schimbau zilele unele cu altele, dar în câmpie nu se întâmpla nimic. Aproape că și florile uitaseră de ea.

Numai că, într-o dimineață, sculându-se mai devreme, o zări soarele. Oare ce-o fi cu ea de nu înflorește? Nu-mi simte căldura? Nu știe cine sunt eu? se-ntrebă acesta. -Poate n-are flori, îi răspunseră florile, soarelui.

-N-am haine frumoase și nu mă pot arăta vouă așa, se auzi glasul înlăcrimat al tulpiniței plângându-se. Soarele își petrecu razele în jurul ei și-i șopti:

-Am să-ți croiesc eu una. Arată-te numai. Și-atunci, floarea se deschise. Strălucea ca soarele, iar rochița-i de raze aurii umplea de căldură, câmpia.

Șoptind între ele florile îi găsiră un nume. Și-ncepură a cânta:

„Tu ești DIA-PĂPĂDIA Ce umple

câmpia,

De rază de soare

În amiază mare.”

Dia-Păpădia își ridică ochii de raze spre soare.

-Ești floarea mea de raze și de-acum, luminează și zboară spre mine, murmură soarele privind-o cu drag.

Și de atunci, Dia-Păpădia nu se mai pierde-n câmpie, iar floarea-i de raze pornește în mângâierea vântului spre casa soarelui. Așa, în fiecare zi de vară.

6. Sfoara pentru „haine”

Participanții la acest exercițiu vor înșira pe o sfoară de haine „evenimentele” cele mai importante din viața lor. Hărțile vor fi prinse cu cleme, conținând poezii, proză, desen, picturi, colaje, fotografii, etc.) pornind de la enunțuri ca:

- care sunt evenimentele care te-au influențat sau nu?
- care sunt evenimentele pe care ai vrea să le re trăiești?
- cum ar fi viața ta dacă ar fi perfectă?
- care sunt evenimentele de care-ți aduci aminte cu plăcere?
- care sunt evenimentele de care nu vrei să-și aduci amintire?
- imaginează-ți viitorul ca fiind singur sau cu alții?
- ce-ai gândi negativ dacă ai putea?

7. Foaia albă.

Se prezintă în fața participanților, o foaie mare de bloc (sau una obișnuită). fiecare dintre subiecți va trebui să spună ce „vede” în acel moment pe cartonul alb din fața lui (peisaj, trăire, persoane, etc.). motivarea celor văzute, îl va ajuta pe consilier, de a porni discuția legată de cunoașterea subiectului.

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult?

În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine? Fiecare participant trebuie să rostească câte un cuvânt ce exprimă succes.

Lucrul pentru acasă. Activitatea: Să elaboreze fiecare planul de dezvoltare personală și profesională pe următorii 10 ani.

Salutul de adio.

ȘEDINȚA 13-14. DEZVOLTAREA CAPACITĂȚILOR DE AUTOREGLARE EMOTIONALĂ

Obiective:

- Stimularea și dezvoltarea capacităților de autoreglare emoțională;
- Antrenarea și dezvoltarea percepției intrapersonale;
- Antrenarea abilităților de autoanaliză.
- **Materialele necesare:** hârtie, creioane colorate, coală de hârtie, pixuri și foi.
- **Desfășurarea activității:**

1. Salutul. Scopul: organizarea participanților, motivarea lor pozitivă pentru activitate.

Analiza activităților precedente – analiză, opinii, propuneri. Participanții își expun opiniile privind activitățile anterioare și vin cu propuneri pentru a îmbinătăți confortul în grup și calitatea activităților.

Verificarea lucrului de acasă.

2. Cum ar arăta emoțiile mele dacă le-aș vedea!

Desenează starea emoțională pe care o trăiești în acest moment, (obiect, fenomen, compoziție, etc.)

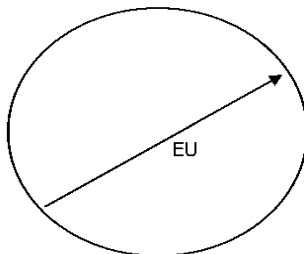
3. Panoul marilor idei trăsnite.

Li se cere participanților ca pe niște cartonașe ce ulterior vor fi prinse pe un panou, să scrie (deseneze) cele mai trăsnite idei ce le trec în acel moment prin minte. După ce toți și-au „prins” ideile trăsnite, se va trece ca fiecare să-și motiveze exprimarea făcută, interpretând chiar cele menționate. Este important a crea o atmosferă caldă, plăcută, relaxantă, ce „probează” imaginea și stima de sine, dar și încrederea reciprocă.

4. Busola individuală.

Subiectul va primi o foaie în care, imaginea îl va decide să aleagă.

Ce aș putea să fac?



Ce nu aș putea să fac?

5. Muzeul stresului.

Jocul se desfășoară pe echipe formate din 5-6 participanți. Conducătorul jocului desemnează din fiecare un sculptor care, contracronometru (timp de 5 minute este „stresat”-mai sunt 4,2,2,1-minute) va realiza din ceilalți membrii-un grup statuar numit „stres”. Când totul este gata, sculptorul își va prezenta opera iar ceilalți vor discuta despre ce au simțit când au fost „statuie a stresului”. Sunt întrebați dacă „i-a stresat” anunțarea timpului, motivat, de ce.

6. Iți place numele tău?

Desfășurat atât în grup cât și individual, participanții sunt rugați să facă referire la prenumele ce-l poartă, amintindu-le că ei n-au fost întrebați, ci părinții le-au ales bazându-se sau nu pe ceva

anume. Fiecare își va spune opinia și va face aprecieri asupra numelui său, dacă-l acceptă sau nu, dacă se identifică cu persoana al cărui nume se poate întâmpla să-l poarte, motivând poziția pe care o adoptă. Subiectul este rugat ca apoi să-și aleagă el singur numele dorit, să motiveze alegerea și dacă se identifică cu el sau nu, manifestând a acum dorința de a-l schimba sau nu.

7. Ce este stresul?

Se solicită clientului (studentului) să se gândească la mai multe situații în care s-a simțit stresat.

Se cere să descrie:

- a) -ce i-a trecut prin minte atunci când s-a simțit stresat;
- b) -care au fost emoțiile pe care le-a trăit în acele momente;
- c) -ce ai făcut în acele situații;

situația?	la ce m-am gândit?	cum m-am simțit?	Ce am făcut?
1,			
2.			
3.			

Evaluarea reușitei ședinței. Se adresează întrebări participanților: Ce v-a plăcut cel mai mult? În cadrul cărei activități v-ați simțit cel mai bine?

Lucrul pentru acasă. Activitatea: Fiecare participant să vina cu o surpriză pentru colegi: o poezie, un proverb, un cântec, o scenetă.

Salutul de adio.

Lucrul de lungă durată pentru acasă. Activitatea: Jurnalul succesului. Fiecare participant va trebui să-și înscrie toate succesele într-un jurnal personal. Peste 1 lună vom face analiza activității fiecăruia.

Declarație privind asumarea răspunderii

Subsemnata, 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.

Puzur Elena

11.02.2015

CV AUTORULUI

Nume **PUZUR**

Prenume **Elena**

***Domeniile de interes științific:* Psihologia socială; Psihologia educației; Psihologia managerială; Psihologia sănătății; Psihosomatica; Organizarea serviciului psihologic; Psihogenetica, Psihologia diferențială, Psihologia comunicării, Psihologia negocierilor.**

Studii

- 2004 - 2006 Institute of group and family psychology and psychotherapy, specialitatea „Psihosomatica și psihoterapia somatică”, or. Moscova.
- 2000 – 2002 Studii Academice Postuniversitare la Școala Națională de Studii Politice și Administrative (SNSPA), Facultatea “Comunicare și Relații Publice “David Ogilvy””, filiala Chișinău.
- 1996 – 2000 Doctoratul la IȘPP (Institutul de Științe Psihologice și Pedagogice), UPS “Ion Creangă”, “Psihologie pedagogică și etativă”, Republica Moldova.
- 1992 – 1995 Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Facultatea “Psihologie și psihopedagogie specială”, Specialitatea “Psihologie”și „Pedagogie”.
- 1988 – 1992 Școala Normală “Vasile Lupu”, or. Orhei, Republica Moldova.

Activitatea profesională:

- 2013 – prezent - lector superior, Institutul de Științe ale Educației.
- 2002-2008 - lector universitar, Institutul de Stat de Instruire Continuă.
- 2007-2008 - lector universitar, Universitatea de Stat din R.Moldova, Facultatea „Psihologie și Științe ale Educației”.
- 1996 – 2006 - lector universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, Facultatea “Psihologie și psihopedagogie specială”.
- 1996 – 1999 - colaborator științific, laboratorul „Psihologie”, Institutul de Științe Psihologice și Pedagogice.

Participări la foruri științifice (naționale și internaționale):

- 1 mai 2015. Participant la lansarea websit-ului european interactiv DepNet.org, Centrul Național de Sănătate Mintală , Chișinău.
- 3-4 aprilie 2015. Participant la Simpozionul Pedagogic Internațional „Valorile moral-spirituale ale educației”. Chișinău, IȘ.E.
- 26 -28 februarie 2015. Participant la training-ul pentru profesori „Consolidarea capacităților școlii întru prevenirea abandonului școlar și a consecințelor sărăciei în cazul copiilor din r. Călărași”, realizat de către Organizația „Slovenska Filantropija” (Ljubljana) și Asociația Obștească „Interacțiune” (Chișinău).
- 25 februarie 2015. Participant la atelierul „ARTA de a fi părinte” la tema „Dezvoltarea gândirii critice prin metode interactive la preșcolari”, organizat de DGETS, Centrul Psiho-Socio-Pedagogic, Chișinău.
- 18-19 octombrie 2013 Participant la Conferința Științifică Internațională „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, I.Ș.E.
- 2-3 noiembrie 2012 Participant la Conferința Științifică Internațională „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”, I.Ș.E.
- Noiembrie, 2011 Participant la Conferința Științifică Internațională „Pledoarie pentru educație – cheia creativității și inovării”, I.Ș.E.

Lucrări științifice publicate:

1. Prodan - Puzur E. Motivația personalității ca componentă a adaptării psihosociale a studenților anului I de studii universitar. În Analele Științifice ale USM, Chișinău, 2005, vol.III, p.324-326.
2. Puzur E. Determinantele adaptării psihosociale a adolescenților la sistemul de instruire universitar. În Revista științifică a USM, Seria Științe ale Educației, 2007, nr.9, p.264 -268.
3. Puzur E. Caracteristicile procesului de adaptare psihosocială a studenților la mediul universitar. În Revista științifică a USM, Seria Științe ale Educației, Chișinău, 2008, nr.5 (15), p. 179-183.

4. Puzur E. Contextul psihosocial al personalității studenților anului I de studiu universitar. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere”. Chișinău, IȘE, 2012, p. 364-366.

5. Puzur E. Adaptarea psihosocială a studenților anului I de studiu cu diferit statut social. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Educația pentru dezvoltare durabilă: inovație, competitivitate, eficiență”, IȘE, 2013, p. 807 - 812.

6. Puzur E. Conținutul valoric – indicator al adaptării psihosociale a studenților anului I. În Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Eficientizarea învățământului – vector al politicilor educaționale moderne”, V.II, Chișinău, IȘE, 2014, p. 317-323.

7. Puzur E. Maturitatea socială – indicator al adaptării psihosociale. În Revista „Univers Pedagogic”, Nr.3, 2014, p.45-49.

8. Puzur E. Modalități de antrenare și formare a capacităților adaptive la studenți. Revista Univers Pedagogic, Nr. 3. 2015, p.58-61.

9. Bucun N., Puzur E. Statutul sociometric factor determinant al adaptării psihosociale . În Materialele Conferinței Științifice Internaționale Școala modernă – provocări și oportunități, Chișinău, IȘE, 2015, p.412-415.

Participări în proiecte științifice naționale și internaționale :

- 2007 - 2008 Psiholog și consultant în proiectul „Vindecînd trecutul - Construim viitorul. Casele de Copii de Tip Familial din Moldova”, CCF Moldova.
- 2000 Coordonator de proiect “Pentru o comunitate rurală democratică”.
- 1997, noiembrie Voluntar în proiectului “Educație pentru sănătate”.

Date de contact:

Telefon: (+373) 79475168

E-mail:linprodan@yahoo.com