

**UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA**

Cu titlu de manuscris  
C.Z.U.: 159.9:378 (043.3)

**TOMA Natalia**

**PARTICULARITĂȚI ALE INTERACȚIUNII  
ANXIETATE ACADEMICĂ – STILURI COGNITIVE LA STUDENȚI**

**Specialitatea: 511.01 – Psihologie generală**

**Teză de doctor în psihologie**

Conducător științific:

**Platon Carolina,**  
doctor în psihologie,  
doctor habilitat în pedagogie,  
profesor universitar

Autor:

**Toma Natalia**

**Chișinău, 2018**

**© TOMA NATALIA, 2018**

## CUPRINS

<b>ADNOTARE</b> (în limbile română, rusă, engleză).....	5
<b>LISTA ABREVIERILOR</b> .....	8
<b>INTRODUCERE</b> .....	9
<b>1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE STUDIERII ANXIETĂȚII ACADEMICE ȘI A STILURILOR COGNITIVE ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE</b>	
1.1. Abordarea anxietății în diferite teorii și curente științifice .....	19
1.2. Factorii psihologici, tipurile și nivelurile de manifestare a anxietății academice .....	34
1.3. Stiluri cognitive ca trăsătură individual-tipologică a activității intelectuale a personalității .....	45
1.4. Concluzii la capitolul 1 .....	54
<b>2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A INTERACȚIUNII ANXIETATE ACADEMICE – STILURI COGNITIVE LA STUDENȚI</b>	
2.1. Designul cercetării experimentale a interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți .....	56
2.2. Analiza rezultatelor studiului anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive, niveluri de reflexie și motivație pentru învățare .....	60
2.3. Concluzii la capitolul 2 .....	85
<b>3. MECANISME PSIHOLOGICE DE REGLARE ȘI DIMINUARE A ANXIETĂȚII ACADEMICE LA STUDENȚI CU DIFERITE STILURI COGNITIVE</b>	
3.1. Cadrul organizațional și metodologic de intervenție psihologică și educațională de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți .....	87
3.2. Analiza rezultatelor de intervenție psihologică și educațională de reglare și diminuare a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive .....	101
3.3. Concluzii la capitolul 3 .....	122
<b>CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI</b> .....	125
<b>BIBLIOGRAFIE</b> .....	129
<b>ANEXE</b> .....	145
Anexa 1. Programul de intervenție psihologică și educațională privind diminuarea/ reglarea anxietății academice la studenți .....	145
Anexa 2. Distribuția studenților în dependență de stilul cognitiv .....	153

Anexa 3. Studenții cu stiluri cognitive .....	157
Anexa 4. Datele de manifestare a anxietății în urma aplicării Scalei Tayler .....	159
Anexa 5. Datele de manifestare a anxietății ca stare și ca trăsătură la studenți în urma aplicării Chestionarului Ch.Spielberger .....	163
Anexa 6. Datele evaluării anxietății academice la studenți (Chestionarul Alpert-Hober) .....	168
Anexa 7. Datele evaluării reflexivității la studenți în domeniul academic (Testul M.K.Tutușkina) .....	173
Anexa 8. Datele evaluării motivației pentru învățare la studenți (Chestionarul A.Ream, V.Iakunin) .....	176
<b>DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII</b> .....	181
<b>CURRICULUM VITAE</b> .....	182

## ADNOTARE

### **Toma Natalia: „Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți”, teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2018**

**Structura tezei:** cercetarea este expusă pe 128 pagini text de bază și cuprinde: introducere, trei capitole, concluzii și recomandări, bibliografie (244 surse), anexe (8). În text sunt inserate 24 tabele și 22 figuri. Rezultatele cercetării sunt reflectate în 8 articole științifice publicate în reviste științifice sau prezentate în cadrul unor conferințe internaționale.

**Cuvinte-cheie:** anxietate academică, anxietate-stare, anxietate-trăsătură, stiluri cognitive, mecanisme reflexive, mecanisme motivaționale, stil cognitiv activ, stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv teoretic, stil cognitiv practic, profil al studentului anxios.

**Domeniul de cercetare:** Psihologie generală.

**Scopul cercetării:** Stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți și diminuarea/ reglarea acestei stări prin mecanisme psihologice și educaționale.

**Obiectivele cercetării:** analiza problemei privind anxietatea și stilurile cognitive în literatura de specialitate; diagnosticarea manifestării anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive; determinarea particularităților interacțiunii anxietate – stil cognitiv ca trăsătură individual-tipologică a personalității; stabilirea și configurarea profilului studentului cu un grad înalt de anxietate; fundamentarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți; valorificarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți.

**Noutatea științifică și originalitatea** este obiectivată de următoarele: pentru prima dată a fost realizată o cercetare cu referire la stabilirea interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive în condiții reale, specifice învățământului superior; au fost stabilite particularitățile interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, determinate de trăsăturile specifice de manifestare a stilurilor cognitive în raport cu factorii academici ce provoacă starea de anxietate; a fost elaborat profilul psihologic al studentului cu un grad ridicat de anxietate academică în raport cu stilurile cognitive. Astfel, au fost create premise pentru a stabili grupurile problemă, dar și modalitățile de reglare a acestei stări la studenți prin mecanisme psihologice și educaționale.

**Problema științifică importantă soluționată** în domeniu rezidă în stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, dar și a mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a acestei stări, asigurând astfel un nivel redus/mediu de anxietate academică la studenți, ca starea lor emoțională funcțională, creând în așa fel noi oportunități de obținere a unor rezultate academice mai înalte (în cercetare ne vom axa pe studierea anxietății ca stare emoțională disfuncțională).

**Semnificația teoretică** constă în: dezvoltarea cadrului teoretic al psihologiei generale privind anxietatea academică și factorii ce provoacă această stare, stilurile cognitive și trăsăturile specifice de manifestare a acestora; stabilirea particularităților ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive în diferite contexte academice; evidențierea factorilor determinanți ai anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și stabilirea dinamicii și particularităților de manifestare a acestei stări în urma intervențiilor psihologice și educaționale; analiza trăsăturilor specifice fiecărui stil cognitiv și identificarea acelor aspecte, care provoacă apariția anxietății academice ridicate la studenți: nivel ridicat de impulsivitate, emotivitate (stil cognitiv activ), nivel ridicat de reflexivitate (stil cognitiv reflexiv), dependența de câmp (stil cognitiv teoretic și practic); fundamentarea mecanismelor psihologice motivaționale și reflexive de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți prin valorificarea particularităților interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv.

**Valoarea aplicativă a cercetării** consistă în: identificarea nivelului de manifestare a anxietății academice la studenți în funcție de stilul cognitiv, dar și stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv și configurarea profilului studentului cu un grad ridicat de anxietate academică; elaborarea și implementarea programului și strategiilor de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți; elaborarea și aplicarea recomandărilor practice pentru psihologi, psihopedagogi, cadre didactice, studenți. Rezultatele cercetării empirice și experimentale pot fi aplicate în procesul de proiectare și realizare a activităților de prevenire, reglare și diminuare a anxietății academice la studenți. Metodele și recomandările propuse pot fi utilizate în activitatea practică de consiliere psihologică și educațională desfășurată în cadrul instituțiilor de învățământ superior; la elaborarea programelor individuale și a trainingurilor de dezvoltare personală, de relaționare interpersonală, de motivare pentru succes a tinerilor. Rezultatele studiului pot fi utilizate în predarea cursurilor: *Psihologie generală, Psihologia personalității, Psihologia vârstelor, Consilierea psihologică și psihopedagogică*.

**Implementarea rezultatelor:** acestea și-au găsit exprimare în publicațiile autorului, activitatea științifico-didactică la cadrul Departamentului Psihologie, renovarea curricula la disciplinele *Psihologie generală, Psihologia comunicării*, precum și în consilierea psihologică a studenților.

## АННОТАЦИЯ

**Тома Наталия: „Особенности взаимодействия академической тревожности и когнитивных стилей у студентов”, диссертация на соискание ученой степени доктора психологии. Кишинэу, 2018**

**Структура диссертации** состоит из: аннотации, введения, трех глав, заключения, библиографии из 244 источников, 8 приложений, 128 страниц основного текста, содержащих 24 таблицы и 22 фигуры. Результаты исследования опубликованы в 8 научных работах.

**Ключевые слова:** академическая тревожность, тревожность-состояние, тревожность-характеристика, когнитивные стили, рефлексивный механизм, мотивационный механизм, когнитивные стили: активный, рефлексивный, теоретический, практический, профиль студента с высоким уровнем тревожности.

**Область исследования:** Общая психология.

**Цель исследования:** выявление особенностей взаимосвязи академической тревожности и когнитивных стилей у студентов, а также предупреждение и коррекция данного состояния средствами рефлексивного и мотивационного механизмов.

**Задачи исследования:** анализ проблемы тревожности и когнитивных стилей; установление взаимосвязей тревожности и когнитивных стилей; конфигурация профиля студента с высоким уровнем тревожности; обоснование механизмов предупреждения и регулирования состояния тревожности у студентов; экспериментальное апробирование разработанных механизмов.

**Научная новизна и оригинальность исследования:** впервые было реализовано исследование взаимосвязи тревожности и когнитивных стилей у студентов в разных условиях вуза; были выявлены данные особенности, определяемые спецификой проявления когнитивных стилей в зависимости от факторов, которые провоцируют состояние тревожности; был смоделирован психологический профиль студента с высоким уровнем тревожности, относительно того или иного когнитивного стиля, с последующими их включением в группу риска; были обоснованы психологические и педагогические механизмы предупреждения и регулирования данного состояния.

**Научная проблема решенная в исследовании** заключается в установлении особенностей взаимосвязи академической тревожности и когнитивных стилей, а также психологических педагогических механизмов её предупреждения и регулирования, обеспечив, таким образом, низкий/средний уровень академической тревожности у студентов, их функциональное эмоциональное состояние, создавая, таким образом, новые возможности получения более высоких академических результатов (в нашем исследовании мы сосредоточились на изучении тревожности как дисфункциональное эмоциональное состояние).

**Теоретическая значимость исследования:** развитие теоретических основ общей психологии посредством расширения понятия *академическая тревожность* и выявление специфических характеристик когнитивных стилей; установление взаимосвязей академической тревожности и когнитивных стилей в различных ситуациях; выявление факторов, определяющих появление академической тревожности у студентов с различными когнитивными стилями и установление динамики изменения состояния тревожности у студентов в результате применения психологического и педагогического механизмов; выявление специфических признаков каждого когнитивного стиля, которые являются доминантными в провоцировании академической тревожности: высокий уровень импульсивности (активный когнитивный стиль), высокий уровень рефлексивности (рефлексивный когнитивный стиль), полезависимость (теоретический и практический когнитивные стили); обоснование мотивационного и рефлексивного механизмов предупреждения и регулирования уровня академической тревожности у студентов.

**Практическая значимость исследования:** выявлены уровни проявления академической тревожности у студентов с различными когнитивными стилями и установлены особенности взаимосвязи *академическая тревожность – когнитивные стили*; смоделирован профиль студента с высоким уровнем академической тревожности; разработана и внедрена специальная программа и способы предупреждения и регулирования академической тревожности у студентов; разработаны рекомендации для психологов, педагогов, преподавателей и студентов. Результаты исследования могут быть использованы в процессе разработки мероприятий по предупреждению и коррекции тревожности у студентов. Методы их реализации могут быть использованы в практической деятельности вузов, в частности в рамках различных видов консультирования, тренингов и т.д. Результаты исследования могут применяться при преподавании курсов: *Общая психология, Психология личности, Возрастная психология, Психологическое консультирование.*

**Внедрение результатов** происходило через публикации автора, научно-дидактическую деятельность в Департаменте Психологии, обновление куррикулума по предметам *Общая психология, Психология общения*, а также путем внедрения разработанной программы по предупреждению и регулированию академической тревожности у студентов.

## ANNOTATION

**Toma Natalia: „Particularities of academic anxiety interaction – cognitive styles to students”,  
Thesis for degree of Doctor in Psychology. Chisinau, 2018**

**The structure of the thesis:** the research is exposed on 128 pages and includes: introduction, three chapters, conclusions and recommendations, bibliography (244 sources), annexes 8. In the text are inserted 24 numbered tables and 22 figures. The results of the research are reflected in 8 scientific papers published in scientific journals or presented at international conferences.

**Key words:** academic anxiety, state anxiety, trait anxiety, cognitive styles, reflex mechanisms, motivational mechanisms, active cognitive style, reflexive cognitive style, theoretical cognitive style, practical cognitive style, anxious student profile.

**Field of research:** General Psychology.

**Purpose of the research:** Establishing the interconnection peculiarities of academic anxieties - cognitive styles for students and diminishing/regulating this state through psychological and educational mechanisms.

**Objectives of the research:** analysis of the problem of anxiety and cognitive styles in the literature; Diagnose the manifestation of academic anxiety in students with different cognitive styles; Determination of interconnection anxiety - cognitive style as an individual-typological trait of personality; Establishing and configuring the profile of the student with high degree of anxiety; Substantiating the psychological and educational mechanisms of regulating/diminishing academic anxiety in students; Valorisation of the psychological and educational mechanisms to regulate/diminish the academic anxiety at the students.

**Scientific novelty and originality are objectified by the following:** for the first time, research has been carried out on the establishment of the interconnection of academic anxieties - cognitive styles in real conditions, specific to higher education; There have been established the peculiarities of academic anxiety interconnection – cognitive styles, determined by the specific features of cognitive styles in relation to the academic factors that cause the state of anxiety; The psychological profile of the student with a high degree of academic anxieties was developed in relation to the cognitive styles and thus there were created prerequisites to establish risk groups, but also ways of adjusting this state to the students through psychological mechanisms and education.

**The important scientific problem solved** in the field is the establishment of the interconnection peculiarities of the *academic anxiety – cognitive styles*, but also of the psychological and educational mechanisms to regulate/diminish this state, thus ensuring a low/medium level of academic anxiety for students, as their functional emotional state, thus creating new opportunities for obtaining higher academic results (in research we will focus on studying anxiety as a dysfunctional emotional state).

**The theoretical significance** consists in: the development of the theoretical framework of general psychology regarding academic anxiety and the factors that provoke this state, cognitive styles and specific features of their manifestation; The peculiarities of interconexia *academic anxiety – cognitive styles* in different acadmical contexts; Highlighting the determinants of academic anxiety in students with different cognitive styles and establishing the dynamics and peculiarities of manifestation of this state as a result of psychological and educational interventions; The analysis of the specific features of each cognitive style and the identification of those aspects that cause the appearance of high academic anxiety in students: high level of impulsivity, emotivity (active cognitive style), high level of reflexivity (cognitive reflexive style), field dependence (theoretical cognitive style practric); The motivation of the motivational and reflexive psychological mechanisms of regulating/diminishing the academic anxiety at the students by capitalizing the peculiarities of interconexity academic anxiety - cognitive style.

**The applicative value of the research** consists in: identifying the level of academic anxiety at students according to the cognitive style, but also establishing the interconnection peculiarities *academic anxiety – cognitive style* and configuring the profile of the student with high degree of academic anxiety; developing and implementing the program and strategies for regulating/diminishing academic anxiety at students; developing and applying practical recommendations for psychologists, psycho-pedagogues, teachers, students. The results of empirical and experimental research can be applied in the design and implementation of prevention, regulation, and naming of academic anxieties to students. The proposed methods and recommendations can be used in the practical work of higher education institutions in the activity of psychological and educational counseling; In the development of individual programs and personal development trainings, interpersonal relationships, motivation for the success of young people. The results of the study can be used in teaching courses: General psychology, Personality psychology; Age Psychology; Psychological and psycho-pedagogical counseling.

**The implementation of the results** they found an explosion in the author's publications, the scientific-didactic activity at the Department of Psychology, the curriculum renovation at the *General Psychology* disciplines, the *Psychology of Communication*, as well as the psychological counseling of the students.

## **LISTA ABREVIERILOR**

**USM** – Universitatea de Stat din Moldova

**AMTAP** – Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

**CES** – Cerințe educaționale speciale



## REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

### *Actualitatea temei și importanța cercetării*

Problema privind anxietatea, funcțiile ei și rolul acesteia în depășirea situațiilor extreme rămâne a fi una actuală. Actualitatea cercetării este determinată și de faptul că pe parcursul dezvoltării sale personale și profesionale omul interacționează cu multiple situații-problemă, în care anxietatea joacă un rol important. Conceptul de anxietate a suscitât interesul specialiștilor odată cu identificarea relației strânse de interacțiune și interpătrundere ce există între conștient și inconștient ca ipostaze ale psihicului uman, precum și a influenței pe care o exercită sursele anxietății asupra vieții psihice a individului.

Starea de anxietate reprezintă unul dintre cele mai intime mecanisme ale stresului psihologic. Caracteristica sa distinctivă este senzația de amenințare, care constituie elementul central al anxietății și care determină semnificația ei biologică ca un semnal subiectiv de nesiguranță și pericol.

Anxietatea este un fenomen unitar, caracterizat printr-o stare patologică afectivă de frică și neliniște. Anxietatea, ca stare afectivă, apare în diverse situații de pericol și are funcția de protecție, ajutându-ne să reacționăm corespunzător.

Starea de anxietate presupune un sentiment de incertitudine. Pericolul nu este definit clar, nu-l poți măsura, nu poți interveni pentru a-l schimba. Anume din această cauză reacția primară de apărare nu este una motorică, ci ține, mai degrabă, de procesele cognitive, care sunt activate de sistemul cognitiv pentru a se apăra în fața unui pericol. Rezultatul acestui proces este modalitatea de a reacționa pentru a depăși pericolul.

Printre factorii de bază care determină apariția anxietății se numără și unele caracteristici ale temperamentului, în primul rând cele ce țin de sensibilitatea emotivă. Mulți specialiști în domeniu consideră drept cauză principală a anxietății temperamentul (Eysenck, 2001; Merlin, 1986 ș.a.). Cert este însă faptul că niciunul dintre cercetătorii preocupați de problema anxietății nu a neglijat rolul temperamentului. Mai mult, de rând cu temperamentul erau abordate și așa aspecte, cum ar fi stilurile cognitive și trăsăturile de caracter.

De exemplu, stilurile cognitive sunt concepute, tradițional, ca una dintre consecințele temperamentului (Merlin, 1986; Asmolov, 1986; Libin, 1993). În ceea ce privește interacțiunea dintre stilurile cognitive și anxietate, la momentul de față știința dispune doar de unele informații lapidare. O cercetare mai amplă a temei date ar putea elucida aspectele legate de anxietate și de tipurile diferențelor individuale cu referire la stilurile cognitive.

### **Descrierea situației în domeniu și identificarea problemei de cercetare**

Depășirea cu succes a pericolului de către individ depinde în mare măsură de aprecierea adecvată a situației. Aprecierea reală a situației este determinată atât de experiența de autoreglare a comportamentului, cât și de experiența acumulată în rezolvarea diferitelor probleme de viață. Cu alte cuvinte, o gestionare reușită a situației depinde de caracterul omului și de natura și amploarea resurselor disponibile, de particularitățile individuale tipologice, inclusiv de cele cognitive.

Despre starea de anxietate au scris B.Spinoza, P.Decartes, P.Tillich. Datorită lucrărilor lui Sigmund Freud problema dată a devenit actuală și în psihologie. În anul 1926 S.Freud a publicat monografia „Inhibiție, simptom, angoasă”, în care într-un mod detaliat descrie starea de neliniște, de alarmă. Autorul caracterizează această stare ca una emotivă, care reprezintă emoțiile așteptării și incertitudinii, sentimentul de incapacitate. Deși a urmat o serie de lucrări axate pe subiect, semnate de diferiți autori, totuși noțiunea „anxietate” nu a fost introdusă în lucrările psihologice până la sfârșitul anilor '30, afirmă Rollo May, cu excepția celor de psihanaliză. În anul 1952 au văzut lumina tiparului câteva monografii valoroase, consacrate în întregime studiului angoasei. Este vorba despre monografiile elaborate de R.May – „Semnificația anxietății” (R.May. The meaning of anxiety), de O.Mower – „Teoria învățării și dinamica personalității” (O.H. Mower. Learning theory and personality dynamics), de I.Dollard și N.Miller – „Personalitatea și psihoterapia” (J.Dollard, N.E. Miller. Personality and psychotherapy).

Numărul impunător de cercetări ale savanților de peste hotare este o dovadă a faptului că fenomenul anxietății suscită interes sporit (G.Gabdreeva, 1990; A.Prihojan, 1977, 1996, 1998, 2000; Ch.Spielberger, 1983; S.Freud, 1927; E.Erikson, 1996; A.Adler, 1927; K.Horney, 1950; J.Mitrofan, 1976; P.Popescu-Neveanu, 1961; C.Rogers, 1959; U.Șciopu, 1993 ș.a.).

În Republica Moldova, problema angoasei a fost abordată în teza de doctorat realizată de Iu.Racu. Doctoranda a analizat și a studiat în profunzime portretul psihologic complex al preadolescentului anxios, identificând dinamica, specificul și sursele anxietății preadolescenților din Republica Moldova. Totodată, în studiile realizate de J.Racu, E.Losfi și A.Tarnovschi întâlnim analiza unor aspecte ale anxietății manifestate de către elevii și copiii cu CES.

În legătură cu faptul că starea de neliniște este una distructivă, se impune necesitatea de a căuta anumite căi de reglare, de corectare a ei. În prezent, practica psihologică dispune de o gamă largă de tehnici și metode, susceptibile să diminueze stările de anxietate, dar majoritatea dintre ele sunt prevăzute pentru activități de dezvoltare a sferei emoționale la copii și adolescenți și mai puțin pentru

diminuarea anxietății la studenți și, în primul rând, a celei academice.

Majoritatea metodelor și tehnicilor de stăpânire a stărilor anxioase sunt considerate, la etapa de față, ineficiente, deoarece urmăresc corectarea comportamentului simptomatic.

În lucrările științifice publicate se acordă puțin spațiu studierii stărilor afective, care se manifestă în dependență de tipurile stilurilor cognitive, și căilor de diminuare/reglare a acestei stări.

Menționăm că abordările teoretice privind stilurile cognitive sunt destul de diverse. H.Witkin, D.Goodenough definesc stilurile cognitive ca modalități preferențiale de a analiza și a structura mediul în care te afli [237], R.W. Gardner, D.N. Jackson și S.J. Messich vorbesc despre diferențe stabile și constante între organizarea cognitivă și funcționalitatea cognitivă [188], D.M. Wardell și J.R. Royce definesc stilurile cognitive ca particularități individuale stabile ale proceselor de cunoaștere [234].

Totodată, toți autorii evidențiază unele trăsături comune: stilul cognitiv este un aspect procesual al activității intelectuale; stilul cognitiv este o caracteristică stabilă a personalității; stilul cognitiv este reflecție a temperamentului, care, la rândul său, reprezintă unul dintre factorii anxietății.

Problema privind manifestarea anxietății academice și interacțiunea acesteia cu stilurile cognitive la studenți n-a fost identificată ca obiect de cercetare. Astfel, contradicția dintre oportunitatea și importanța stabilirii particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive și a mecanismelor psihologice de diminuare a ei, pe de o parte, și insuficienta tratare a problemei în cauză în teoria și practica psihologiei, pe de altă parte, argumentează actualitatea temei și generează **problema cercetării**, care constă în stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, dar și a mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminare a acestei stări, asigurând astfel un nivel redus/mediu de anxietate academică funcțională la studenți, dar și un nivel mai înalt de performanțe academice.

**Obiectul cercetării:** particularitățile interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți și procesul de reglare/diminare a anxietății academice.

**Scopul cercetării:** stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți și determinarea modalităților de diminuare/reglare a acestei stări prin mecanisme psihologice și educaționale.

**Obiectivele cercetării:**

1. Analiza problemei privind anxietatea și stilurile cognitive în literatura de specialitate.
2. Diagnosticarea manifestării anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive.
3. Determinarea interacțiunii anxietate – stil cognitiv ca trăsătură individual-tipologică a

personalității.

4. Stabilirea și configurarea profilului studentului cu un grad înalt de anxietate.
5. Fundamentarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți.
6. Valorificarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți.

#### **Ipotezele generale ale cercetării:**

1. Există o interacțiune directă între stilurile cognitive și anxietatea academică, care reprezintă o reacție inversă cu referire la influența de frustrare a mediului universitar, fiind percepută ca una amenințătoare. Această reacție este determinată de un ansamblu de factori interni și externi, din care fac parte și stilurile cognitive – trăsătura individual-tipologică a activității intelectuale a personalității și ca reflecție și manifestare a temperamentului.
2. Stilurile cognitive în calitate de sursă a anxietății academice, având trăsături/manifestări stabile, pot fi privite ca factori de reglare/diminuare a anxietății prin mecanisme psihologice de:
  - *reflexie*, ca un instrument al gândirii și al manifestării stilurilor cognitive, dar și al schimbării comportamentului, în cazul dat – al anxietății academice;
  - *motivație*, care reprezintă strânsa conexiune dintre funcțiile reglatoare ale motivului și emoții, dintre modul de gândire și stilurile cognitive și, ca urmare, poate realiza funcția de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți.

#### **Baza epistemologică a cercetării o constituie:**

- Abordarea noțiunii de *anxietate* în lucrările lui L.Vîgotski, V.Leontiev, M.Eysenck, R.S. Lazarus.
- Abordarea anxietății academice de Alpert și Haber, H.Witkin, R.Gardner.
- Abordarea noțiunii de mecanism psihologic de către V.Leontiev.
- Teoria reflexivității, fundamentată de către L.Vîgotski.
- Abordări ale stilurilor cognitive ca trăsătură psihologică (individual-tipologică) a activității intelectuale a personalității realizate de M.Kramar, G.Bleckle, P.Honey, A.Mumford.
- Conceptul de motivație ca mecanism reglatoriu, fundamentat de V.Leontiev, A.Maslow.

**Metodologia cercetării.** Cercetarea se bazează pe un ansamblu de metode complexe, orientate spre realizarea obiectivelor propuse și demonstrarea ipotezelor enunțate:

✓ *Teoretice:*

- analiza și sinteza literaturii de specialitate;

✓ *Empirice:*

- metode de colectare a datelor empirice: scala de manifestare a anxietății Ch.Spielberger-I.Hanin, testul Taylor, chestionarul 16 factori de personalitate Cattell (16 FPI, forma C), chestionarul Alpert-Haber, chestionarul M.Tutușkina, chestionarul A.Rean, V.Iakunin;
- experimentul de intervenție, care a derulat în două direcții: trainingul reflexiv și valorificarea potențialului motivațional individual în procesul de studii;

✓ *Statistice:*

- metode statistico-matematice de prelucrare a datelor culese.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din studenți ai Universității de Stat din Moldova și ai Academiei de Teatru, Muzică și Arte Plastice.

**Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute** este obiectivată de următoarele: pentru prima dată a fost realizată o cercetare cu referire la stabilirea interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive în condiții reale, specifice învățământului superior; au fost stabilite particularitățile interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, determinate de trăsăturile specifice de manifestare a stilurilor cognitive în raport cu factorii academici ce provoacă starea de anxietate; a fost elaborat profilul psihologic al studentului cu un grad ridicat de anxietate academică în raport cu stilurile cognitive. Astfel, au fost create premise pentru a stabili grupurile de risc, dar și modalitățile de reglare a acestei stări la studenți prin mecanisme psihologice și educaționale; au fost fundamentate modalitățile de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți prin mecanisme motivaționale și reflexive.

**Problema științifică importantă soluționată** în domeniu rezidă în stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, dar și a mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a acestei stări, asigurând astfel un nivel redus/mediu de anxietate academică la studenți, ca starea lor emoțională funcțională, creând în așa fel noi oportunități de obținere a unor rezultate academice mai înalte (în cercetare ne vom axa pe studierea anxietății ca stare emoțională disfuncțională).

**Semnificația teoretică a cercetării** consistă în:

- *dezvoltarea cadrului teoretic* al psihologiei generale privind anxietatea academică și factorii ce provoacă această stare, stilurile cognitive și trăsăturile specifice de manifestare a acestora;

stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive în diferite contexte acadmice;

- *evidențierea factorilor determinanți* ai anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și stabilirea dinamicii și particularităților de manifestare a acestei stări în urma intervențiilor psihologice și educaționale;
- *analiza trăsăturilor specifice* fiecărui stil cognitiv și identificarea acelor aspecte, care provoacă apariția anxietății academice ridicate la studenți: nivel ridicat de impulsivitate, emotivitate (stil cognitiv activ), nivel ridicat de reflexivitate (stil cognitiv reflexiv), dependența de câmp (stil cognitiv teoretic și practic);
- *fundamentarea mecanismelor psihologice* motivaționale și reflexive de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți prin valorificarea particularităților interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv.

**Valoarea aplicativă a cercetării** constă în: identificarea nivelului de manifestare a anxietății academice la studenți în funcție de stilul cognitiv, dar și stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv și configurarea profilului studentului cu un grad ridicat de anxietate academică; elaborarea și implementarea programului și strategiilor de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți; elaborarea și aplicarea recomandărilor practice pentru psihologi, psihopedagogi, cadre didactice, studenți. Rezultatele cercetării empirice și experimentale pot fi aplicate în procesul de proiectare și realizare a activităților de prevenire, reglare și diminuare a anxietății academice la studenți. Metodele și recomandările propuse pot fi utilizate în activitatea practică de consiliere psihologică și educațională desfășurată în cadrul instituțiilor de învățământ superior; la elaborarea programelor individuale și trainingurilor de dezvoltare personală, de relaționare interpersonală, de motivare pentru succes a tinerilor. Rezultatele studiului pot fi utilizate în predarea cursurilor: *Psihologie generală, Psihologia personalității, Psihologia vârstelor, Consilierea psihologică și psihopedagogică.*

**Rezultatele științifice principale înaintate spre susținere:**

1. Anxietatea academică reprezintă un fenomen psihologic complex și dinamic, privită prin interconexiunea a două dimensiuni – cognitivă și emoțională, având diferite forme și niveluri de manifestare, în mare parte fiind determinată de contextul și mediul universitar, dar și (în cazul dat) de particularitățile individual-tipologice ale activității intelectuale a personalității.
2. Particularitățile interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, stiluri cognitive –

anxietate academică sunt în directă legătură cu trăsăturile specifice fiecărui stil cognitiv și cu nivelul de manifestare a anxietății academice. Această conexiune dintre stilurile cognitive și nivelul de anxietate poate fi de diferite grade de complexitate, de relaționare. Cu cât nivelul de anxietate este mai ridicat, cu atât stilurile cognitive se manifestă mai evident, mai accentuat.

Totodată, între stilul cognitiv teoretic, stilul cognitiv practic și gradul de manifestare a anxietății există și alte tipuri de relații, determinate mai puțin de factorul emoțional, reflexiv și mai mult de factorul dependenței de motivație, de tipologia informației (factorul cognitiv).

### 3. Particularitățile interacțiunii:

- *anxietate academică – stil cognitiv activ:*
  - această categorie de studenți manifestă cel mai ridicat nivel de anxietate academică în raport cu alte categorii de studenți;
  - factorul dominant – nivelul exagerat de impulsivitate, emotivitate;
- *anxietate academică – stil cognitiv reflexiv:*
  - această categorie de studenți la fel manifestă un nivel ridicat de anxietate academică în raport cu studenții cu stil cognitiv teoretic și practic;
  - factorul dominant – nivelul exagerat de reflexivitate;
- *anxietate academică – stil cognitiv teoretic:*
  - această categorie de studenți manifestă un nivel mai scăzut de anxietate academică (cauza – nivelul înalt de gândire abstractă, creativitate);
  - factorii care provoacă anxietatea ridicată țin de nivelul de motivație, de substanța conținutală a activității de cunoaștere;
- *anxietate academică – stil cognitiv practic:*
  - această categorie de studenți manifestă un nivel mai scăzut de anxietate academică în raport cu cei cu stil cognitiv activ și reflexiv, însă mai ridicat în raport cu cei cu stil cognitiv teoretic;
  - factorii care provoacă anxietatea ridicată țin de nivelul de motivație, de tipul activității de cunoaștere (teoretic sau practic).

4. Stilurile cognitive sunt mecanisme intermediare dintre subiect și realitate, care direct influențează asupra comportamentului personalității, inclusiv asupra comportamentului anxios. Această influență poate fi realizată prin alte mecanisme psihologice de motivație și reflexie, fiind și dimensiunile specifice stilurilor cognitive.

**Implementarea și aprobarea rezultatelor.** Acestea și-au găsit exprimare în publicațiile științifice ale autorului din Revista „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”, Categoria C, Revista „Acta et Commentationes”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria C a Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), activitatea științifico-didactică din cadrul Universității de Stat din Moldova, precum și Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, renovarea curricula la disciplinele *Psihologie generală*, *Psihologia comunicării*, precum și în consilierea psihologică a studenților. Rezultatele cercetării au fost aprobate în cadrul ședințelor Departamentului Psihologie al Facultății de Psihologie și Științe ale Educației a Universității de Stat din Moldova.

**Volumul și structura tezei:** cercetarea este expusă pe 128 pagini text de bază și conține: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie (244 titluri), adnotare (în limbile română, rusă și engleză) și 8 anexe. În textul tezei sunt inserate 24 tabele și 22 figuri.

**Cuvinte-cheie:** anxietate, anxietate academică, anxietate-stare, anxietate-trăsătură, stiluri cognitive, mecanisme reflexive, mecanisme motivaționale, stil cognitiv activ, stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv teoretic, stil cognitiv practic, profil al studentului anxios.

#### **Sumarul compartimentelor tezei**

În **Introducere** sunt prezentate premisele care demonstrează actualitatea și importanța problemei abordate. Se stabilește scopul cercetării, precum și obiectivele cercetării, noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor obținute, semnificația teoretică și valoarea practică a investigației, precum și aprobarea publică a rezultatelor parțiale și finale.

În **Capitolul 1 ”Fundamente teoretice ale studierii anxietății academice și a stilurilor cognitive în literatura de specialitate”** sunt analizate diferite abordări și teorii cu privire la anxietate și anxietatea academică: anxietatea este o stare temporară, apărută în situații de pericol; anxietatea este un proces cognitiv-individual complex de percepere și apreciere a situației concrete; anxietatea este o trăsătură a individului condiționată de contextul social. În acest sens, au fost evidențiate următoarele abordări și teorii ale anxietății: abordarea psihanalitică, abordarea behavioristă, abordarea cognitivă, abordarea gestaltpsihologică.

Totodată, au fost analizați factorii anxietății: biologici și cei sociopsihologici, accentul fiind pus pe factorii academici și factorii ce provoacă manifestarea stilurilor cognitive la studenți.

Stilurile cognitive ca trăsături specifice activității intelectuale a personalității au fost analizate



din perspectiva interacțiunii cu anxietatea academică. Stilurile cognitive în acest conext au fost clasificate în: *stil cognitiv activ, stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv teoretic, stil cognitiv practic*.

În **Capitolul 2 "Cercetarea experimentală a interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți"** sunt descrise designul cercetării exemplare a interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți, metodele și întregul instrumentariu de cercetare a problemei investigaționale. Accentul este pus pe diagnosticarea manifestării anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și pe identificarea particularităților interacțiunii dintre aceste fenomene.

Particularitățile manifestării anxietății academice la studenți confirmă relația: cu cât nivelul de anxietate este mai ridicat, cu atât stilul cognitiv reflexiv și cel activ se manifestă mai evident/accentuat și cu cât gradul de manifestare a anxietății la studenți este mai redus/moderat, cu atât stilul cognitiv reflexiv și cel activ se manifestă mai puțin accentuat.

Totodată, trebuie de menționat că stilurile cognitive reprezintă nu doar unul dintre mai mulți factori care provoacă anxietatea academică, ceea ce influențează asupra interacțiunii dintre aceste fenomene. Însă, indiferent de tip, stilurile cognitive dispun de valențe/caracteristici care pot provoca anxietatea academică cu diferit grad de manifestare, în dependență de caracterul specific al stilului cognitiv.

De menționat că și studenții cu stil cognitiv practic și cei cu stil cognitiv teoretic (care au manifestat un nivel mai scăzut de anxietate academică) pot manifesta un nivel înalt de anxietate academică. Însă, în acest caz, alți factori devin dominanți: tipul temperamentului, emoționalitatea exagerată, dependența mai accentuată de câmp etc.

Una dintre particularitățile interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv ține de existența corelației dintre anxietatea generală – anxietate-trăsătură – anxietate-stare – anxietatea academică. Trebuie de ținut cont că pot exista cazuri când această interacțiune depinde, în mare parte, de anxietatea generală sau de anxietatea-stare și nu de cea academică.

În baza analizei trăsăturilor de personalitate ale studenților și a particularităților de manifestare a anxietății academice a fost modelat profilul psihologic al studentului cu nivel ridicat de anxietate, ceea ce ne-a permis să stabilim mecanismele psihologice de reglare/diminuare a anxietății academice la acești studenți.

În **Capitolul 3 "Mecanisme psihologice de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive"** este fundamentat cadrul organizațional și metodologic de interacțiune psihologică și educațională de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți. Pe

larg este descris mecanismul reflexiv ca un mecanism al gândirii, al activității, al autocunoașterii și ca unul de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți.

În activitățile de intervenție psihologică în cadrul trainingului reflexiv au fost aplicate diverse metode și procedee în conformitate cu obiectivele experimentului de intervenție.

Proiectarea și aplicarea intervențiilor psihologice s-a axat pe următoarele prevederi:

- complexitatea și profunzimea demersului diagnostic determină sistemul de acțiuni de influență psihologică;
- intervențiile psihologice sunt complexe, influențează diferiți factori ai anxietății situaționale/academice;
- implicarea conștientă și activă a studenților în procesul de autoformare, autoapreciere;
- conștientizarea de către studenți a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri.

Totodată, este descris și mecanismul motivațional de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți, mecanismul ce determină activitatea intelectuală a individului.

Bazându-ne pe esența fenomenului „motivație pentru învățare”, pe particularitățile psihologice de formare a motivației la studenți, în calitate de mecanisme de reglare și diminuare a anxietății academice noi am dedus următoarele principii de dezvoltare a potențialului/câmpului motivațional al studenților cu diferite stiluri cognitive și de învățare:

- *Principiul valorificării particularităților individual-tipologice, inclusiv a celor legate de stilul cognitiv și de învățare*
- *Principiul învățării active*
- *Principiul valorificării valențelor*
- *Principiul contextului academic.*

După realizarea experimentului de intervenție privind reglarea și diminuarea anxietății ridicate la studenți în baza unui Program special, a fost organizată posttestarea acestor studenți în baza experimentului aplicat la etapa preexperimentală.

Rezultatele retest sunt pe larg analizate, comparate și deduse concluziile respective cu referire la eficiența mecanismelor psihologice și educaționale de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți, dar și cu referire la concretizarea particularităților de interacțiune dintre stilurile cognitive și anxietatea academică la studenți.

**Concluziile generale și recomandările** sintetizează rezultatele obținute în cadrul prezentei cercetări și impactul lor asupra științei și practicii respective.

# **1. FUNDAMENTE TEORETICE ALE STUDIERII ANXIETĂȚII ACADEMICE ȘI A STILURILOR COGNITIVE ÎN LITERATURA DE SPECIALITATE**

## **1.1. Abordarea anxietății în diferite teorii și curente științifice**

Încă din cele mai vechi timpuri gânditorii delimitau sentimentul de frică, cum îl percepem noi astăzi, de emoțiile provocate de un posibil pericol. Această delimitare o întâlnim deja în opiniile lui Diogene din Sinopa (c.400-325 î.Hr.) [64].

În numeroase lucrări din perioada contemporană, consacrate problemelor de anxietate și de panică în psihologie, se simte o puternică influență a teoriei lui S.Schachter, care făcea deosebire între sentimentul de frică față de un pericol concret și sentimentul profund, irațional de frică față de „ceva” neclar. Kiorke a început să cerceteze fenomenul fricii, deoarece îl considera cauza primordială de convertire a oamenilor spre religie.

Cercetarea stării de alarmă și de frică își are rădăcinile sale în operele lui C.Darvin, care considera starea de frică drept o particularitate înnăscută atât la oameni, cât și la animale. În renumita sa lucrare „Exprimarea emoțiilor la oameni și la animale” (2001) autorul își expune părerea cu privire la rolul important pe care îl joacă frica în procesul de selecție naturală. Frica este un mecanism eficient de adaptare. Pe parcursul vieții acest mecanism se perfecționează încontinuu, deoarece șanse mai mari de supraviețuire are acel care reușește să evite sau să depășească cu succes pericolul. C.Darvin a făcut de asemenea o descriere a reacțiilor tipice exterioare și interioare care se manifestă în situația de panică [89].

Și-au păstrat actualitatea până în prezent și ideile lui Darwin cu referire la premisele înnăscute ale sentimentului de frică, la funcțiile ei – de preîntâmpinare și de apărare, la formele diverse de manifestare în dependență de intensitate, de modificările interioare vegetative ale organismului.

O atenție deosebită a fost acordată stării de frică în teoria periferică a emoției de James-Lange. William James considera frica, alături de bucurie și furie, drept una dintre cele mai puternice emoții, la baza căreia stă instinctul primar al omului. W.James a studiat îndelung „factorii clasici” care declanșează frica, precum zgomotul, înălțimea, șerpii, păianjenii, animalele ș.a. Cunoscutul filosof a subliniat, ca și Darwin, rolul primordial al instinctelor ca sursă de declanșare a stărilor afective negative. Însă, spre deosebire de Darwin, James considera frica mai mult un factor negativ decât pozitiv.

Mai târziu, John Bowlby, cunoscut medic psihiatru, a inclus în lista obiectelor în stare să stârnească frica și alți factori: singurătatea, necunoscutul, apropierea bruscă, schimbarea bruscă a stimulenților și durerea [172, p.84]. Spre deosebire de W.James, J.Bowlby era solidar cu Darwin în ce privește funcția pozitivă sau negativă a fricii. Autorul considera că asemenea situații prezintă într-adevăr un pericol, iar apariția sentimentului de frică nu este ceva „patologic sau infantil” [172].

Starea de panică a fost abordată din punct de vedere psihologic pentru prima oară în lucrările lui S.Freud [186]. Prin modalitatea sa de a interpreta neliniștea și frica, S.Freud, ca și de S.Schachter, considera frica o reacție la un pericol concret, cunoscut, iar neliniștea – ca manifestare a reacției la un pericol nedeterminat, necunoscut.

Pentru S.Freud, problema anxietății este una principală, iar esențializarea ei ne ajută să înțelegem mai bine și alte aspecte ale psihicului uman [145, p.251].

În caracteristica pe care o face anxietății [144, p.91] S.Freud subliniază fonul emoțional neplăcut, senzația de incertitudine și neajutorare. Starea de angoasă el o consideră ca anticipare a unui pericol. De asemenea, ea este însoțită de o serie de factori somatici, cum ar fi accelerarea bătăilor de inimă. În lucrările sale de mai târziu a ajuns la concluzia că angoasa este nu altceva decât o suferință conștientă, de care depinde în mod direct abilitatea persoanei de a evita sau a depăși pericolul.

Un continuator al lui S.Freud a fost unica lui fiică, Anna Freud, care a acordat o atenție sporită aspectului teoretic și practic al stării de angoasă la copii. Ca și Sigmund Freud, ea considera acest fenomen drept unul central, reieșind din rolul pe care îl are acesta în apariția nevrozelor la copii. A.Freud a avut o atitudine mai rezervată față de eficiența psihocorecției în raport cu procesul de profilactică a nevrozelor, astfel recunoscând imposibilitatea de a influența puterea instinctului [185, p.54].

Un spațiu important ocupă problema de neliniște și frică în teoriile învățării. Conform acestor teorii, atât starea de neliniște, cât și cea de frică, se formează la nivel de reflexe condiționate. J.Watson considera că frica, de rând cu furia și dragostea, este o emoție înnăscută, modelată ontogenetic, odată cu extinderea câmpului de obiecte, pe baza reflexelor condiționate [143].

Studiind diferite căi de depășire a fricii, J.Watson a ajuns la concluzia că frica dobândită este cu mult mai stabilă. E ușor a o declanșa și e foarte greu să te debarasezi de ea.

Reprezentanții științelor sociale de învățare (O.Mowrer, G.Mandler, H.Miller, I.G. Sarason, S.B. Sarason, J.Dollard ș.a.) au acceptat ca bază ideea că stimulii, neutri la început, dacă sunt „învățați”, ajung să se transforme în stimuli emoționali și astfel să provoace starea de angoasă.

Susținătorii acestei școli au remarcat rolul hotărâtor al anxietății în socializarea individului. Funcția de bază a anxietății, după părerea lui Mowrer [209], este de a semnaliza. Astfel, rolul ei constă în consolidarea reacțiilor, menite să preîntâmpine sau să diminueze frica.

O altă direcție a școlii de învățare este reprezentată de C.V. Spanz și J.Taylor, care au introdus noțiunea „nivel de anxietate”. Ei au apreciat anxietatea ca un comportament dobândit, destul de stabil. J.Taylor a menționat că există o legătură de interdependență între anxietate și sensibilitatea emoțională [233, p.286].

Starea de anxietate este considerată de majoritatea cercetătorilor drept cauza principală a apariției nevrozei. Asemenea dereglări apar în urma stabilizării unor modele comportamentale neadaptive la situațiile de stres.

Destul de minuțios a fost cercetată problema apariției anxietății în cazurile de încercare (anxietatea de examen). Cu ajutorul testului de anxietate elaborat de S.B. Sarazon [216] a fost stabilită legătura direct proporțională între notele mici de la examene și gradul înalt de anxietate. În timpul testărilor de control, la subiecții anxioși s-a observat o schimbare a accentelor – de la percepția situațională la percepția subiectivă. Acest fapt i-a determinat pe autori să conchidă că anxietatea academică apare în rezultatul dobândirii/învățării de reacții neadecvate în situații asemănătoare. Cu toate acestea, schimbarea percepției poate fi o trăsătură caracteristică persoanei și să nu depindă de specificul situației, cum ar fi, de exemplu, orientarea spre acțiune sau orientarea spre suferința interioară.

Așadar, în literatura de specialitate de peste hotare (engleză și rusă) putem evidenția câteva abordări în cercetarea anxietății:

- Anxietatea este o stare temporară, apărută în situațiile de pericol.
- Anxietatea este un proces cognitiv-individual complex de percepere și apreciere a situației.
- Anxietatea este o trăsătură a individului condiționată de contextul social.

În traducere din limba engleză “Anxiety” înseamnă tristețe, îngrijorare. Cercetătorii în domeniu au acceptat acest cuvânt pentru a defini starea de neliniște, de alarmă. Un șir de autori, precum D.Lewis, B.Bosselmen, don Bairn, tratează anxietatea ca o stare de alarmă, asemănătoare cu frica, o reacție nevrotică care apare în prezența factorilor externi și a stimulilor interni. Psihologii americani pun accentul pe posibilitatea de a anticipa asemenea neplăceri.

Observăm că autorii sus-menționați nu reduc anxietatea la o simplă reacție emoțională. Ei vorbesc unanim despre o stare psihică, care se manifestă atât prin *reacții*, cât și prin *motivații*. Deseori

starea de anxietate este dominată în cea mai mare parte de sentimentul de frică exprimat prin teama în fața unui pericol. Frica este considerată de către acești autori componenta centrală a noțiunii de anxietate și, din această cauză, ei văd anxietatea ca o formă specifică a fricii. Însă, anxietatea este însoțită și de neliniște, de îngrijorare și confuzie. I.P. Pavlov consemna că „distrugerea stereotipurilor dinamice predispuie la apariția emoțiilor negative, precum neliniștea, alarma” [105]. Starea de angoasă este strâns legată de starea slabă a sistemului nervos, de procesele nervoase haotice.

Un șir de autori insistă asupra necesității de a face deosebire între anxietate ca stare psihică și ca trăsătură de caracter, mai mult sau mai puțin stabilă. M.Eysenck [181] consideră dezechilibrul emoțional drept o manifestare a anxietății; B.Phillips și N.Martin [211] afirmă că anxietatea este cauzată de una dintre formele stresului; B.Phillips și coautorii lui susțin unanim delimitarea conceptuală a anxietății: anxietatea ca stare emoțională trecătoare și anxietatea ca trăsătură de caracter stabilă. J.Meuers este mai puțin de acord cu definirea stresului în descrierea reacției de anxietate și a mecanismelor mecanice, care duc la angoasă și care creează totodată stimulii anxogeni. R.Cattell [176], iar mai târziu Ch.Spielberger și J.Sarason introduc în literatura psihologică cele două tipuri de anxietate: *anxietate – stare* și *anxietate – trăsătură*.

Ch.Spielberger a constatat că cercetătorii atribuie tot mai des termenului „anxietate” două sensuri de bază: ca stare și ca trăsătură a persoanei (neliniștea), însă îl raportează de multe ori la concepte diferite [140].

În primul caz, termenul „anxietate” este folosit pentru a descrie o stare emoțională negativă, caracterizată prin senzații subiective de alarmă, de așteptare a unor evenimente neplăcute. Această stare apare în condițiile unui pericol neclar, unei amenințări (o apreciere negativă sau o reacție agresivă, perceperea unei atitudini negative față de propria persoană, violarea respectului de sine, a prestigiului) și deseori este condiționată de o primejdie presupusă.

În al doilea caz, „anxietatea”, ca trăsătură a individului, se manifestă prin stări de neliniște, pe care persoana le percepe ca un atac la propriul „Eu”. Are un caracter interiorizat, intrapsihic. Acțiunea factorilor stresanți este individualizată: persoana cu un grad sporit de anxietate percepe mediul înconjurător cu mult mai periculos și mai amenințător decât persoana cu un grad scăzut de anxietate.

Anxietatea are un rol negativ mai ales în cazurile când nu este adecvată situației și capătă forme ce indică pierderea autocontrolului și duc la dezorientare totală. Astfel, N.D. Levitov [109] analizează anxietatea ca o trăsătură de caracter, a cărei calitate depinde de reacția adecvată la realitate.

Aceeași poziție este susținută și de L.S. Vîgotski [82]. Cu toate că nu utilizează în lucrările sale termenul „anxietate”, Vîgotski consideră anxietatea o trăsătură a caracterului. În lucrarea „Despre dinamica caracterului la copii” autorul vorbește despre sentimentul de inferioritate la adolescenți. Inferioritatea în cazul dat trebuie înțeleasă ca o manifestare a anxietății.

L.S. Vîgotski evidențiază faptul că cele două poziții psihologice de bază – explicarea ...dezvoltarea psihică este un proces bidimensional, fiind prin conținut de proveniență externă, prin premise și mod de elaborare/realizare – de natură internă... și principiul compensării psihice relaționează din interior, primul influențând dinamica dezvoltării celuilalt. Barierele, dificultățile existente, care se exprimă prin sentimentul de inferioritate (anxietate), creează situație pentru acțiunile psihice.

La rândul său, F.B. Beriozin [75, 76] consideră anxietatea o parte componentă a stresului. În opinia lui, anxietatea este un fenomen integrat și de aceea accentul trebuie pus pe reacțiile neadecvate patologice, dar nu pe delimitarea anxietății nevrotice de cea reală. Beriozin susține că anxietatea reprezintă reacția organismului în fața unui pericol nedeterminat, de aceea caracterul și timpul declanșării ei nu pot fi presupuse, la fel ca și sentimentul difuz de teamă, de incertitudine sau de neliniște vagă. Anxietatea se manifestă prin apariția sau așteptarea senzației de frustrare și a stresului psihic cauzat de mecanismul intim. Acest mecanism se include odată cu schimbările psihologice, precum amenințarea, care este componenta de bază a anxietății și, la nivel biologic, are funcția de a semnala o nenorocire sau primejdie.

În acest context, F.B. Beriozin [75, 76] precizează că anxietatea nu este o formă de adaptare psihică, ci un semnal, care, atestând o disfuncție, activează mecanismele de adaptare. Astfel se explică faptul că anxietatea are un important rol conservant – de apărare și de motivație. Anxietatea schimbă activitatea normală și include mecanismele intrapsihice adaptive. S-a constatat că în asemenea situații scăderea comportamentului anxios atestă adaptarea adecvată a formelor de comportament la situația creată.

Anxietatea stimulează activitatea organismului, generează noi forțe, direcționându-le spre un țel concret. Totodată, contribuie la distrugerea stereotipurilor comportamentale neadaptive, înlocuindu-le cu alte forme comportamentale adecvate. Astfel, anxietatea poate fi definită prin modificările ce au loc în cadrul sistemului de tranzații între om și mediu. Putem conchide că anxietatea stă la baza tuturor schimbărilor (adaptive și neadaptive) ce se repercutează asupra stării și comportamentului psihic, condiționate de stresul psihic.

Autorul a cercetat îndelung fenomenul de anxietate și a înaintat ideea existenței unui șir anxios, care, de fapt, reprezintă elementul principal în procesul de adaptare psihică.

Cercetarea etapelor de dezvoltare a anxietății i-a permis lui F.B. Beriozin [75, 76] să definească manifestarea fenomenologică a anxietății drept un mecanism psihologic integrat. Gradul de severitate și de intensitate a tulburărilor anxioase influențează direct integralitatea unui șir de elemente de anxietate. Șirul anxios include mai multe fenomene emoționale, care se succed, odată cu apariția și dezvoltarea stării de anxietate. Luând în considerare existența unui asemenea șir anxios, autorul a presupus că posibilitatea organismului de a controla anxietatea depinde de nivelul de încordare. Cu cât e mai mare gradul de anxietate, cu atât e mai mică posibilitatea de a monitoriza eficient această stare anxioasă.

Specialist cunoscut în domeniu, V.M. Astapov [71, 72] încearcă o nouă conceptualizare a manifestărilor anxioase în baza unei scheme unitare, *pornind de la integrat și luând ca bază scopul funcțional*. Autorul afirmă că anxietatea previne pericolul, de orice natură ar fi, prezice situațiile neplăcute și semnalează individului despre ele.

Avertizarea cu privire la prezența unui pericol creează starea de alarmă, care atrage după sine căutarea activă a surselor. Anxietatea acționează nu doar în limitele situației reale, ci îl transferă pe subiect atât în viitor, cât și în trecut. E ca și cum anxietatea i-ar impune subiectului felul său de a vedea situația, fapt ce se manifestă prin așa-zisa „activitate suprasituațională”. Subiectul, din propria inițiativă, părăsește limitele sarcinii propuse, își formulează el însuși noi țeluri și căi pentru realizarea lor. Prin acțiunile sale de a depista și a anihila pericolul subiectul diminuează gradul de anxietate.

Cercetând anxietatea din perspectiva funcționalității, V.M. Astapov o prezintă ca pe un proces complex de reacții cognitive, afective și comportamentale la nivelul personalității integre. Acest proces se desfășoară în situații concrete, apreciate subiectiv ca potențiale pericole. Anxietatea este orientată spre depistarea pericolului și căutarea metodelor potrivite de înlăturare a lui. Posibilitatea de a analiza o situație concretă, periculoasă, dintr-un aspect mai amplu, mai larg, este garanția depășirii cu succes a situației extreme [71, 72].

M.Ș. Magomed-Eminov susține că emoțiile pe care le are persoana în fața unei primejdii sunt strâns legate nu doar de acel eveniment și receptarea lui, ci și de atitudinea persoanei, de motivația ei. Într-o situație periculoasă, subiectul este privat de anumite necesități. Însăși situația este una nespecifică, ieșită din normalitate. În asemenea cazuri primează instinctul de autoconservare, care de fapt și este, după cum remarcă autorul, tendința de a-și păstra respectul de sine, statutul de ființă



umană superioară, idealurile sale. Autorul notează că motivele care trezesc instinctele de autoconservare nu sunt nicidecum identice cu necesitățile biologice, vitale sau de alt ordin [81]. Această motivare este strict individuală. Ea reiese din atitudinea omului față de viață, relațiile lui cu lumea socială. Este, într-un anumit mod, o motivare narciziacă. Conținutul ei de fond este alcătuit din interesele diverse ale propriului „Eu”. E momentul să amintim că încă S.Freud scria: „Semnalele de neliniște sunt motivele care pun în funcțiune mecanismele de apărare a „Eu-lui” [145].

A.Adler explică problema anxietății prin prisma concepției sale centrale și universale – complexul de inferioritate. El afirmă că omul poate fi privit ca o entitate, ca un tot unitar și relativ autonom [161]. Nicio activitate, niciun fenomen social nu trebuie abordat izolat, ci doar în strânsă legătură cu personalitatea integră a individului. Individul își creează sau își adaptează propria realitate personală. Experiența individuală apare ca ficțiune subiectivă bazată pe percepțiile individuale ale fiecăruia. Oamenii trăiesc după o schemă proprie – „schema apercepției”. Toate acțiunile oamenilor au scopul de a înlătura senzația de inferioritate și de a-și întări sentimentul de superioritate.

A.Adler utilizează sintagma „sentiment al inferiorității”, după cum observă și R.May, în locul termenului „anxietate”, preferat de majoritatea psihologilor. Sentimentul de inferioritate ia naștere numai prin compararea cu persoanele din jurul nostru. Subiectul începe să-și analizeze sinele, pe care îl găsește inferior. În consecință, subiectul este motivat să acționeze: el încearcă să compenseze sentimentul de inferioritate și să se pună în siguranță prin afirmarea superiorității sale. El consideră că sentimentul de inferioritate servește drept imbold spre dezvoltare, creștere, autoperfecționare. Pe parcursul vieții Adler și-a schimbat de câteva ori concepția despre imboldul magic al sentimentului de inferioritate: la etapa inițială de elaborare a concepției considera că scopul final al omului în viață este dorința de a fi agresiv, apoi – puternic și la sfârșit – inaccesibil.

Tendința spre superioritate, în opinia lui A.Adler [161], are caracterul unei legi de bază a vieții. Cu toate că este înnăscută, ea trebuie educată și dezvoltată, dacă dorim să valorificăm potențialul uman.

Adler recunoaște că factorul principal în dezvoltarea unui caracter nevrotic este percepția subiectivă a sinelui, sentimentul de inferioritate. Sentimentul nevrotic de inferioritate contribuie la formarea caracterului nevrotic. Autorul susține că anxietatea nevroticului blochează activitatea omului și-l reîntoarce la starea de dinaintea pericolului. Acesta e motivul pentru care subiectul evită să ia decizii și să-și asume responsabilitatea. Astfel de anxietate este numită de Rollo May [205] pseudoanxietate. În continuare el subliniază necesitatea imperioasă de a cunoaște diferențele dintre

pseudoanxietate și anxietatea reală.

O abordare serioasă a anxietății întâlnim în lucrările lui Karen Horney [196]. El scrie că anxietatea, ca și frica, prezintă o reacție emoțională la un pericol. Dar, spre deosebire de frică, anxietatea are un caracter vag, neclar. Chiar dacă este vorba despre un pericol concret, oricum anxietatea pornește din spaima în fața necunoscutului. În al doilea rând, făcând trimitere la N.K. Goldstein, K.Horney afirmă că anxietatea este declanșată de pericolul ce amenință integritatea individuală. Deoarece oamenii au valori diferite, reiese că și reacția anxioasă se manifestă diferit, în dependență de perceperea individuală a pericolului. O altă caracteristică a anxietății, spre deosebire de frică, este sentimentul de incapacitate în fața pericolului ce se apropie. Incapacitatea poate fi declanșată atât de factori externi, cât și de factori interni.

La baza tuturor tipurilor de nevroze, după cum susține Karen Horney, se află „anxietatea bazală”, pe care ea o descrie ca pe o senzație „copleșitoare și insidioasă de singurătate și neajutorare într-o lume ostilă. Omul se simte mic, insignifiant, neajutorat, abandonat, în pericol, într-o lume care este peste măsură de înșelătoare, ostilă, umilitoare și trădătoare” [196]. Această anxietate apare încă în copilărie, când copilul este lipsit de atenția părinților. Încercând să se elibereze de anxietate, copilul își dezvoltă mecanisme nevrotice de apărare. K.Horney deosebește următoarele modalități de autoprotecție: câștigarea afecțiunii, dobândirea puterii, evitarea celorlalți și supunerea. Ele sunt determinate de modul în care este percepută lumea înconjurătoare.

Este vorba despre orientarea spre oameni, împotriva oamenilor și evitarea oamenilor. În fiecare categorie K.Horney evidențiază una dintre componentele anxietății bazale: izolarea, agresivitatea, neajutorarea. O componentă este dominantă, iar celelalte, prezente și ele, au un caracter compulsiv în comportamentul individului. Horney concluzionează că anume conflictul între aceste trei tendințe formează nucleul nevrozei, pe care l-a denumit „conflict bazal” [196].

Harry Stack Sullivan abordează anxietatea prin prisma teoriei sale despre personalitate ca fenomen interpersonal. În opinia lui, personalitatea se dezvoltă în procesul relaționării copilului cu părinții. Anxietatea apare din frica de a nu fi acceptat de către persoanele din jur. Acțiunile copilului sunt limitate, el fiind nevoit să aleagă persoanele mai puțin ostile. Mama este „sursa de anxietate și neîncredere în formarea deprinderilor sociale, pe care se construiește propriul „Eu”” [230].

„Eu”-l propriu se formează în baza necesității copilului de a dirija emoțiile care-i trezesc neliniștea, din necesitatea de a împărți acțiunile sale în două categorii: cele care sunt aprobate și cele care nu sunt aprobate. Deja din primele luni de viață copilul are capacitatea de sublimare. Acest fapt

se manifestă prin acceptarea involuntară a modelelor parentale ce asigură satisfacerea parțială a nevoilor, ajutându-l pe copil să evite anxietatea, care ar putea împiedica activitatea lui normală. Sublimarea apare astfel ca un mecanism de adaptare, ca o strategie firească a individului de a evita sau a reduce anxietatea [230, p.158].

Bazându-se pe ideile expuse mai sus, H.S. Sullivan [230] consideră că anxietatea este o piedică în dezvoltarea conștientului și afectează substanțial modul normal de viață.

Rollo May [205] are următoarea explicație pentru starea de angoasă: anxietatea este sentimentul de frică în situația pe care individul o percepe ca un pericol pentru valorile sale vitale. Starea de incertitudine și neclaritate se referă la acel nivel al personalității asupra căruia este îndreptat potențialul pericol. Din acest motiv, R.May [205] conchide că persoana nu poate lua o anumită atitudine în afara anxietății, nu poate concretiza pericolul. Anxietatea nu depinde de ceva concret, ci mai mult de inconștient, deoarece ea afectează personalitatea la nivel psihologic, acolo unde se formează propriul „Eu”, diferit de lumea reală.

Individul, care nu poate să-și monitorizeze starea de neliniște, se simte neputincios, se retrage într-un colț îngust al lumii reale, se inhibă, renunță la luptă, fără a recurge la forțele sale. May mai adaugă că capacitatea omului de a trece prin starea de anxietate nu se învață, iar caracteristicile calitative și formele specifice ale anxietății se dezvoltă în procesul de formare a individului.

V.Jacoby [197] consideră că anxietatea este emoția la limita dintre viață și moarte. Funcția ei nu se reduce numai la lupta pentru supraviețuirea fizică, ea apare și în cazul când este amenințată autonomia „Eu”-lui și individul riscă să-și piardă capacitatea de control și autocontrol. Spre deosebire de animale, oamenii au capacitatea de a presupune din timp o serie de situații neplăcute, datorită instinctului care îi ajută să depășească incertitudinea viitorului. Autorul accentuează legătura dintre anxietate și conștientizarea vulnerabilității noastre în fața oricăror forme de necunoscut și inevitabil. Jacoby menționează că anxietatea este sentimentul central, de bază, iar sentimentul de vinovăție, de rușine (de jenă) sunt derivatele ei. „Vinovăția și rușinea sunt aspecte ale fenomenului complex de anxietate” [197, p.14].

În opinia lui N.K. Goldstein [191], anxietatea este provocată de pericolul care amenință esența sau chiar nucleul sistemului personalității. Deoarece oamenii sunt diferiți, ei au și valori vitale diferite, iar aceasta înseamnă că variate sunt și formele de percepere a pericolului de moarte. Goldstein a dedus că invalizii de război cu dizabilități percep contactul cu alte persoane din jur ca pe o catastrofă. El a descris câteva dintre aceste complicații: creșterea rigidității psihologice, atenție sporită la ordinea

externă, scăderea abilității de a gândi abstract. Toate aceste schimbări negative însumau încercările veteranilor de a reduce influența necunoscutului, imprevizibilului și a cerințelor exagerate ale mediului.

Concepția lui Fritz Perls despre starea nevrotică de așteptare a unei catastrofe iminente vine ca o continuare a ideii lui N.K. Goldstein. Conform teoriei lui F.Perls, trauma psihologică o înlocuiește sau o însoțește pe cea fizică. Incapacitatea de a acționa apare din nedorința de a intra în contact cu segmentul traumatizat. Teoria gestalt – figura fixă, care nu se schimbă. Teama nevrotică în fața traumei îl determină pe pacient să perceapă figura ca o imagine statică. În caz contrar, subiectul riscă să-și creeze noi „proiecții”, noi figuri. În asemenea cazuri, comportamentul este unul arhaic, deoarece nu este focusat pe realitate, ci se află sub presiunea trecutului sau a viitorului incert. Cercetările de mai departe ale psihologilor au confirmat stabilitatea memoriei în cazul unor suferințe, percepute ca neterminate sau întrerupte. Aceste acțiuni nefinisate influențează direct emoțiile din prezent. Starea, în care omul simte necesitatea de a percepe situația ca ceva fix, de neschimbat, fără elemente noi, devine distructibilă pentru el. Pentru a-și alimenta această iluzie, el refuză să analizeze situația reală și rămâne strâns legat de situațiile, opiniile din trecut. Perls a numit o asemenea stare ”semnal cronic de anxietate de intensitate slabă” [142].

În accepțiunea lui P.Popescu-Neveanu, anxietatea este o tulburare a afectivității manifestată prin stări de neliniște, teamă, îngrijorare nemotivată în absența unor cauze care să le provoace [40].

Teoria emoțiilor diferențiale pune accentul pe componenta dominantă a anxietății – frica și relaționarea ei cu alte emoții fundamentale, îndeosebi cu suferința, furia, vinovăția, rușinea, interesul. Reieșind din cele expuse mai sus, putem vorbi despre formele de anxietate; fiecărei forme îi corespunde o combinație de afecte (de exemplu: frică – suferință – furie, frică – rușine – vinovăție).

Rășcanu și Sava (1999) propun o definiție sugestivă cu privire la anxietate, prin care văd un sentiment de pericol difuz, vag precizat, cu repercusiuni iminente asupra existenței individului [apud 47].

Pentru P.Pichot (1987) „anxietatea (sau angoasa) este o stare emoțională care constă, pe plan fenomenologic, din trei elemente fundamentale: perceperea unui pericol iminent, o atitudine de așteptare în fața acestui pericol și un sentiment de dezorganizare legat de conștiința unei neputințe totale în fața acestui pericol ” [Apud 45].

Conform teoriei lui Bandur și Menlove, observarea modului în care se comportă oamenii la interacționarea cu un obiect periculos poate ajuta în lupta cu fobia. Modelarea este considerată cu mult

mai reușită, dacă însuși „modelul” de la bun început refuză să se apropie de obiect, de asemenea, dacă „modelul” are aceeași vârstă ca și subiectul care este tratat [71].

Michael Eysenck a demonstrat că anxietatea apare în corelație cu unele tipuri de activitate cognitivă și depinde de volumul de atenție care se acordă unor stimuli posibili ai agresivității din mediul înconjurător [181, p.51].

În lucrările sale timpurii O.H. Mowrer a denumit anxietatea „o reacție dureroasă a unui reflex condiționat”. Aceasta se explică prin faptul că organismul, primind semnalul de pericol, declanșează reacția reflexului condiționat, care însoțește starea de așteptare a unui pericol iminent – încordarea, senzațiile fizice neplăcute, durerea. Este important să menționăm că orice comportament care scade din intensitatea unor asemenea situații este perceput ca stimulator. Potrivit principiului oportunității, un astfel de comportament „se imprimă”, adică se asimilează în procesul de formare. Altfel spus, anxietatea reprezintă unul dintre motivele principale ale învățării; individul învață comportamentul simptomatic, deoarece acesta îi scade starea de angoasă. La moment, această ipoteză se bucură de mare atenție în psihologia învățării.

O.H. Mowrer consideră că anxietatea are un rol primordial în dezvoltarea individului. El scrie: „În zilele noastre, atât printre psihologii profesioniști, cât și neprofesioniști, persistă opinia că anxietatea este ceva negativ, distructiv și „patologic”, trebuie să luptăm cu ea și, dacă e posibil, s-o înlăturăm... Însă, după cum ne-am convins, anxietatea nu este cauzată de dezorganizarea persoanei, mai degrabă ea este consecința sau expresia unei asemenea stări. Elementul ce duce la dezorganizare apare în momentul când are loc disocierea sau deplasarea, și anxietatea reprezintă nu doar încercarea de a reface conținutul, dar și tendința persoanei de a-și restabili unitatea, armonia, integritatea, sănătatea” [209, p.105].

Adepții psihologiei cognitive, ca Richard Lazarus, James Averill, Seymour Epstein, susțin unanim în lucrările lor că noțiunea de anxietate poate fi explicată prin modul în care persoana analizează o situație. Ei confirmă că anxietatea nu relaționează cu patologia, ci cu natura umană. S.Epstein consideră starea de așteptare drept criteriu principal în determinarea nivelului de excitație. În opinia lui, anxietatea este „o excitație difuză, extrem de neplăcută, care apare în urma sesizării pericolului”. Astfel, starea de angoasă, după S.Epstein, este frica, care dă naștere unei senzații neclare de pericol [46].

R.Lazarus și J.Averill [202] prezintă anxietatea ca „emoție bazată pe evaluarea unei amenințări; această evaluare creează elemente simbolice, elemente de anticipare și de neclaritate...”

anxietatea apare atunci când sistemele cognitive împiedică relaționarea completă a persoanei cu lumea exterioară” [202]. Este o definiție complexă a noțiunii de anxietate. Ea include stresul, evaluarea cognitivă a pericolului, reevaluarea ulterioară, mecanismele de compensare, de depășire a stresului și a reacției emoționale. Procesul este de natură comportamental și fiziologic, unde componentele cognitive sunt dominante.

Din punctul de vedere al lui R.Lazarus, există o legătură specifică între modalitatea individului de a evalua atitudinea sa față de situația din jur și emoția pe care o trăiește. M.Zeidner subliniază faptul că așa cum capacitățile generale pot influența procesul de evaluare a pericolului, tot așa ele trebuie să influențeze indirect și starea afectivă pe care persoana o trăiește în situațiile stresante. Posibil, apariția emoțiilor negative va fi legată de perceperea surselor generatoare, de posibilitățile noastre de a relaționa cu ele și de eficacitatea strategiilor de depășire aplicate în fiecare situație concretă.

În cercetările sale, Y.Streleau, comparând reacția (acțiunea) cu caracteristicile temperamentului, a evidențiat două tipuri de persoane: slab reactive și extrem de reactive. Persoanele slab reactive sunt extraverte, la ele stima de sine este stabilă, acestea sunt mai rezistente la situațiile de stres, au un nivel de alarmare scăzut, o sensibilitate senzorială minimă etc. Persoanele extrem de reactive, dimpotrivă, sunt intraverte. Nivelul cerințelor este nejustificat cu mult mai mic (sau, foarte rar, mai mare) decât nivelul de soluționare a sarcinilor cu un grad sporit de complexitate (cerințe neadecvate); au o apreciere „flotantă”, o rezistență slabă la stres, un nivel de alarmare înalt, acestea obolesc mai repede etc. [141].

Legăturile stabilite, în urma multiplelor cercetări, între proprietățile sistemului nervos și temperament (legătura șirului natural, după L.S. Vîgotski) și între caracteristicile temperamentului și perceperea personală (legătura șirului cultural) nu sunt absolute și stabile. Mai mult, aceste legături pot să dispară cu totul și iar să apară în cadrul aceleiași probe sau la un individ concret. Modificările ce intervin în primul șir sunt mediate de activitatea motorică, iar cele din șirul al doilea – de activismul personalității, inclusiv de componentele morale [118]. Aceasta înseamnă că schimbările psihodinamice ale legăturilor ce fac parte din structura reactivității și, în special, din structura temperamentului nu pot fi explicate în limitele parametrilor reactivității.

Luând în considerare rezultatele cercetărilor lui Y.Streleau [141], putem concluziona cu toată certitudinea că între schimbările active și reactive ale personalității există o legătură interdependentă. Următorul corolar al acestei concluzii constă ”în faptul că, dacă tipurile de temperament și tipurile de

caracter, fiind comparate static, au anumite corespondențe la nivelul multiplelor conexiuni, în schimb, la o comparație în dinamică, aceste relații devin nedefinite și anume de așa fel că ”ba apar, ba dispar”. Într-adevăr, observând tendința schimbărilor cantitative, de exemplu, a anxietății reactive (situaționale) în direcția micșorării din intensitatea prin care se manifestă la o persoană concretă, noi sperăm că, prin corelație, și anxietatea personală (cum ar fi așteptarea unui pericol în comunicare) va avea de asemenea aceeași tendință de scădere. Însă, practic, corelarea acestor caracteristici foarte apropiate, la prima vedere, după însemnătatea lor, nu este permanentă și uneori chiar capătă un caracter negativ. Adică, anxietatea personală poate, de exemplu, să crească concomitent cu scăderea anxietății reactive.

Nu putem însă afirma că cea din urmă, la fel ca și temperamentul, nu aparține deloc individului, căci astfel negăm latura dinamică a omului. În așa cazuri, anxietatea reactivă și cea personală se manifestă, într-adevăr, în direcții opuse – conform vectorilor diametral opuși: vectorul activismului și vectorul realității. Astfel, în fața unui pericol serios, activismul și anxietatea individului cresc, ceea ce duce la scăderea anxietății situaționale, reactive. În realitate, aceasta se manifestă prin faptul că individul devine mai liniștit, mai reținut. E un argument clar că unitatea reală a personalității se bazează nu doar pe asemănările, dar și pe tendințele contradictorii de funcționare a trăsăturilor sale, cum ar fi reactivitatea și activismul, atât de necesare pentru lumea externă și internă a persoanei [55].

Un șir de cercetători examinează anxietatea ca o trăsătură a personalității determinată de factorul social. N.V. Imedadze numește anxietatea „...emoție specifică socializată”. Rezultatele experimentelor sale denotă că procesul de socializare, care decurge intensiv în grădinițele de copii, influențează substanțial apariția anxietății la copii [99]. Din același aspect este analizată anxietatea și de V.P. Kislovskaja. În baza cercetărilor efectuate, ea arată că nivelul anxietății corelează strâns cu statutul social. Kislovskaja afirmă: „... anxietatea, într-o anumită măsură, este o funcție socială de comunicare”. În studiile sale realizate în școlile din Gruzia de asemenea este relevată legătura clară dintre caracteristicile comportamentului individului într-un mediu presupus și nivelurile de anxietate [101].

Lucrările lui N.D. Levitov se referă la aceeași trăsătură condiționată de factorul social, doar că a caracterului. Cercetând problema anxietății, autorul susține că e greșit să considerăm frica și anxietatea sinonime. De multe ori avem o stare de anxietate, dar fără frică. În situațiile când anxietatea este însoțită de frică, ea are un caracter specific. În starea de anxietate, în prim-plan apare al doilea sistem de semnalizare, starea se caracterizează prin gândire intensă, tensionare permanentă.

Autorul observă că nu e corect să considerăm întotdeauna anxietatea o stare negativă. Opinie la care savantul a anticipat posibilele obiecții și critici. Cu cât mai mult el își dă seama de insuficiența probelor și argumentelor sale, cu atât mai acut percepe starea de anxietate. Cu toate acestea, în majoritatea cazurilor nu este dereglată activitatea [109].

Starea de anxietate este prima reacție emoțională situațională la diverși factori stresanți și de aceea este parte indispensabilă a stresului emoțional al tuturor persoanelor implicate în orice activitate semnificativă, îndeosebi în condiții naturale [55].

Studentii se înscriu la instituțiile superioare fiind în perioada adolescenței, când se manifestă în primul rând necesitatea individului de a se personaliza la maximum. În acest moment procesul cel mai important este integrarea – procesul când se formează caracteristicile și trăsăturile personalității, compatibile cu necesitățile grupului și cu dezvoltarea personală [125]. Astfel se explică actualitatea problemei cu privire la formarea unei personalități rezistente psihic.

Endler, Mangusson și Hanin descriu situațiile în care apare anxietatea în felul următor: a) situații de comunicare interpersonală și interacțiunea de grup; b) situații în care există posibilitatea și pericolul unei traume fizice; c) condiții noi și necunoscute, circumstanțe neprevăzute; d) efectuarea unui lucru plictisitor, de rutină [147; 222].

Mike Korduell propune o altă definiție: „Anxietatea este sentimentul de frică și presimțirile sumbre, care sunt însoțite de activarea fiziologică intensă și îndelungată”. Autorul accentuează că simptomele anxietății pot fi prezente în multe dereglări psihice, introduce noțiunile de tulburări psihice (fobia, stresul posttraumatic, tulburarea obsesiv-compulsivă), reacții anxioase (sindromul general de adaptare propus de H.Selye), anxietate obiectivă. Ultima presupune starea de anxietate ce apare de fiecare dată când considerăm că suntem supuși unui pericol real și acest fapt ne încurajează la acțiuni de salvare a vieții [102]. De aceeași părere este și A.I. Zaharov.

Există păreri precum că anxietatea prezintă o formă de adaptare a organismului în condițiile unui stres acut și cronic [123]. În același timp, alți autori [165; 97; 75] înaintează un alt punct de vedere, potrivit căruia anxietatea nu este numai o formă de adaptare psihică, ci mai degrabă un semnal de alarmă. O situație de neliniște intensă, neadecvată, care durează prea mult, nu contribuie deloc la formarea unui comportament adaptiv. Karl Jaspers delimitează anxietatea de frică [160]. Reacțiile episodice de anxietate și de frică au stări psihice analoage cu mult mai stabile: frica – în formă de teamă, anxietatea – în formă de neliniște [95].



Analizând teoriile cu referire la anxietate, putem constata că diferite școli științifice/curente științifice au și diferite abordări ale acestui fenomen.

**Abordarea psihanalitică** a anxietății este reprezentată de S.Freud, A.Freud, W.Reich, A.Adler. În viziunea acestor autori, *anxietatea este o însușire înnăscută a personalității, o stare inițial caracteristică omului* [186; 185; 212; 161].

**Abordarea behavioristă** a anxietății se axează pe conceptul că *anxietatea și frica sunt fenomene apropiate și apar ca reacții emoționale pe baza reflexului condiționat* [122; 143].

**Abordarea cognitivă** a anxietății *accentuează latura experiențelor noi/necunoscute pentru personalitate ca motiv de apariție a stării de anxietate* [200; 205].

**Abordarea gestaltpsihologică** a anxietății *identifică situațiile nerezolvate/neterminate ca factori ai nevrozei*. Acest curent este reprezentat de către F.Perls și K.Goldstein [142].

**Abordarea anxietății** din perspectiva psihologiei personalității *se axează pe valoarea trăsăturilor de personalitate, reacțiile la stres și stările de anxietate* [240; 5 ș.a.].

Alte abordări, mai actuale, nu țin strict de o școală sau curent științific, însă sunt foarte importante pentru înțelegerea esenței acestui fenomen. În acest sens, mai cunoscute abordări ale anxietății sunt următoarele:

- H.Liddell definește anxietatea ca *umbră a inteligenței ce reflectă capacitatea omului de a se adapta și planifica viitorul* [40, p.262];
- R.Cattell caracterizează anxietatea ca *o stare firească în situații amenințătoare* [40, p.255];
- Ch.Spielberger definește anxietatea ca *stare la un răspuns tranzitoriu la o situație stresantă* [40, p.234];
- R.Mortuus privește anxietatea ca *stare emoțională, caracterizată prin sentimentul tensiunii care are efect negativ asupra comportamentului* [40, p.263];
- C.Lewis abordează anxietatea ca *o stare emoțională neplăcută, asemănătoare cu frica* [40, p.234];
- V.Davîdov caracterizează anxietatea ca *o trăsătură psihologică individuală, care constă în predispoziția de a resimți neliniște în diferite situații de viață* [40, p.234].

Analiza diferitelor abordări, definiții ale anxietății ne permite să constatăm că *anxietatea este un fenomen psihologic și concept psihologic cu o mare diversitate de semnificații/înțelesuri*. În același timp, în majoritatea abordărilor anxietatea este privită ca stare afectivă de neliniște, frică, stres și ca o trăsătură a personalității de a percepe lumea din jur ca o amenințare, pericol. Așadar, anxietatea ca

trăsătură a personalității de a reacționa la amenințări și pericol și ca o stare legată de un anumit context sau situație se manifestă diferit pe parcursul unui timp limitat, fiind determinată de mai mulți factori interni și externi.

## **1.2. Factorii psihologici, tipurile și nivelurile de manifestare a anxietății**

Literatura de specialitate prezintă două poziții cu privire la cauzele anxietății. Unii văd anxietatea drept o achiziție personală, alții – drept o particularitate a temperamentului.

Carl Rogers [213] consideră ca anxietatea este rezultatul reacției organismului la percepția subliminală a contradicției între conceptul de Eu individual și experiența relevantă. Conform opiniei sale, anxietatea stabilă este cauzată de conflictul dintre Eu-concepție sau Eul-real și Eul-ideal. Îndeplinind funcția de semnalizare, anxietatea, după părerea autorului, apare în momentul când omul, reieșind din imaginea obișnuită despre sine, începe să perceapă deformat realitatea. Nu trebuie să uităm că însuși perceperea deformată a realității poate fi cauzată de prezența anxietății, de exemplu, în cazul intraversiei [73].

Într-un șir de lucrări [98; 120; 119; 101] drept cauză a anxietății este considerat conflictul dintre autoapreciere și nivelul de cerințe. Se consideră că această neconcordanță împiedică alegerea modelelor comportamentale și de activitate, adecvate propriilor posibilități. Acest fapt duce la tensiune interioară, la disconfort, ceea ce înseamnă anxietate personală înaltă [79; 93; 80].

Persoanele cu un grad înalt de anxietate au trăsături de caracter asemănătoare. De obicei, ele sunt neliniștite, înclină spre o gândire ciclică, posedă o minte analitică și sunt torturate de temeri obsesive. În caracterul acestor oameni se observă tendința de a avea un tablou clar în toate și cerințe exagerate față de sine și față de cei din jur. Aprobarea din partea celor ce-i înconjoară și încercarea de a se autocontrola în permanență sunt criteriile principale de autoapreciere. Starea permanentă de așteptare, provocată de frica unor evenimente negative, ocupă un loc central în conștiința lor și, la cea mai mică amenințare sau în situații neobișnuite, ea se transformă într-o reacție violentă. Așa tip de conștiință a omului dă naștere la reacții biochimice care provoacă anxietatea.

O altă cauză care provoacă anxietatea poate fi conflictul interior al omului, dezacordul cu sine însuși, inconsecvența lui. Tendința de somatizare a omului contemporan sau tendința de a suferi stresul psihic la nivel fiziologic de asemenea are, după părerea noastră, anumite surse culturale.

Problema cu privire la cauzele anxietății nu este epuizată. În prezent predomină opinia, conform căreia anxietatea are la bază factori naturali (proprietățile sistemului nervos și endocrinologic),

se formează pe parcursul vieții, în rezultatul activității sociale și a factorilor personali.

Îndată cum apare starea de anxietate, omul „conectează un șir întreg de mecanisme”, care „prelucrează” această situație modificând-o în una nouă, de asemenea neplăcută, dar nu atât de insuportabilă. Acest fapt schimbă întreaga imagine a anxietății. Unii „se ascund” într-o carapace musculară, alții se deprind să-și rețină emoțiile și apoi sunt mândri că pot să ascundă de ochii altora „furtuna din sufletul lor”. Mai devreme sau mai târziu, acești oameni „vor exploda”, spre uimirea celor din jur. E foarte rău, dacă această explozie va fi interioară, căci se poate complica cu crize hipertensive, infarct miocardic, insulte ș.a.m.d.

V.Maralov și L.Frolov au descris o serie de factori care facilitează instaurarea anxietății. Astfel, anxietatea poate fi cauzată de caracteristicile psihodinamice ale individului (anxietatea se întâlnește mai des la copiii cu un temperament melancolic sau holeric); anxietatea depinde de modul de educație în sânul familiei, de caracterul relațiilor cu cei de-o seamă și cu cei mai în vârstă, de atmosfera psihologică nefavorabilă, care stimulează neîncrederea în sine și angoasa; cauză a anxietății poate fi considerată și experiența proprie nereușită, care îl face pe copil să gândească că nu este capabil de nimic, iar succesul să-l perceapă ca pe un noroc și nu ca pe un rezultat al activității sale. Acest mecanism formează tendința de subapreciere. Ultima cauză a anxietății poate fi întâlnită la copiii care obțin rezultate frumoase, se bucură de respect în mijlocul colegilor. În acest caz anxietatea este motivată de cerințele mari ale copilului în creștere, în formare și, totodată, de frica de a eșua, de a nu fi la înălțimea cerințelor [117].

În continuare vrem să notăm câteva aspecte (importante, în opinia noastră) cu privire la sursele anxietății, aspecte care reflectă totalitatea condițiilor, cauzelor interne și externe. Anume în contextul interacțiunii unei persoane cu diferite situații de viață trebuie căutată cauza apariției tulburărilor de anxietate [54].

O mare parte din cercetători consideră drept cauză a anxietății totalitatea unor elemente obiective ale mediului (evenimente, condiții, circumstanțe ș.a.m.d). Această totalitate de elemente influențează direct asupra subiectului, îl stimulează și îi corectează activitatea, dictându-i, totodată, niște limite de timp și de spațiu pentru realizare. În același timp, mediul extern reprezintă nu doar un obiect concret sau un mediu funcțional (de exemplu, activitatea de muncă), ci totalitatea relațiilor sociale și interpersonale.

O verigă importantă în apariția tulburărilor psihice este însuși subiectul, caracteristicile sale personale, capacitățile, caracterul, procesele, experiența și particularitățile biologice. Interacțiunea

dintre situații și caracteristicile personale ale subiectului are loc permanent. Starea psihică prezintă desfășurarea în timp a caracteristicilor personale, esența ei psihologică. Nivelul diferit de implicare, de manifestare a aceluiași caracteristici personale cauzează diferite stări psihice. În cercetările sale V.A. Iakunin a demonstrat că particularitățile individuale în manifestarea stărilor mentale este determinată de structura trăsăturilor psihologice ale personalității. Metaforic vorbind, starea psihică este punctul crucial la intersecția diferitelor forțe dinamice situaționale și personale. „Situația parcă ar scoate din individ starea psihică, așa cum cremenea scoate scânteia pentru iască” [159]. Această legitate este caracteristică pentru legea generală a determinismului psihologic, când factorii externi „acționează întotdeauna indirect prin intermediul condițiilor interne” [132]. Condițiile interne sunt: caracteristicile individuale ale activității sistemului nervos central, legile ei interne, cerințele, scopurile, sentimentele și capacitățile, întregul sistem de abilități, deprinderi și cunoștințe, care reflectă experiența individuală a omului și experiența acumulată de omenire. Totalitatea condițiilor interne determină caracteristica psihologică a personalității [155].

Este de menționat încă un element important al relațiilor cauzale – „sistemul de factori” [63], care permite de a uni într-un sistem integru, dinamic și funcțional diferite caracteristici psihice ale persoanei, mecanisme și subsisteme. După cum susține și B.F. Lomov, acest factor determină în fiecare caz aparte particularitățile percepției psihice a obiectului, mijloacelor, condițiilor și circumstanțelor [116]. Sistemul de factori care influențează apariția stării psihice este nu altceva decât „semnificația personală”. Ea reprezintă percepția individualizată a atitudinii reale a unei persoane față de obiectele concrete ce fac parte din situație, conștientizate ca „importante pentru mine”, la baza căreia se află orientarea personală, nivelul cerințelor, valorile, rolurile, imaginea „Eu”-lui și alte particularități ale conștiinței. Noțiunea „semnificația personală” este utilizată în diferite domenii ale psihologiei, care au ca obiect de studiu atitudinea omului față de lumea înconjurătoare în dependență de locul lui în societate, motive, poziții, emoții ș.a.m.d. [115]. Semnificația personală este una dintre componentele de bază ale conștiinței. Potrivit definiției date de A.N. Leontiev, ea reprezintă „evaluarea importanței vitale pentru individ a circumstanțelor obiective și a acțiunilor sale în aceste circumstanțe” [110, p.150].

Așadar, factorii anxietății pot fi structurați în două categorii:

- 1) categoria factorilor biologici;
- 2) categoria factorilor social-psihologici.

Factorii din prima categorie sunt reprezentați de predispozițiile biologice native care

influențează apariția anxietății. De exemplu, sensibilitatea ridicată a părinților poate fi genetic transmisă copiilor.

Neorofiziologii E.Circo și J.Chidgey argumentează influența secreției glandelor endocrine asupra anxietății [12; 142].

Cercetătorii A.Dobrovici, A.Liciko și A.Rean consideră că un factor provocator de anxietate îl reprezintă dereglările funcționale ale sistemului nervos central, în special dereglările în procesele volitive și emoționale. Tulburările sistemului nervos central pot genera anxietate, totodată determinând dificultăți în activitatea de învățare, comunicare și în relațiile preadolescenților cu cei din jur [90; 114; 129].

Potrivit psihologilor G.Arakelov, L.Bojovici, U.Șchiopu și E.Verza, vârstei preadolescente îi sunt caracteristice profunde modificări morfofuncționale și biologice, acestea determinând stări puternice de disconfort psihic, și anume: neliniște, nesiguranță, agitație, momente de neatenție și anxietate [66; 78; 51].

E.Albu, V.Astapov, E.Badea, F.Dolto, J.Eckersleyd, A.Muntean și A.Munteanu consideră că anxietatea la preadolescenți mai poate fi cauzată și de incapacitatea de rezistență fizică la efort în condițiile unei activități sistematice; de probleme de sănătate, defecte, deficiențe fizice, fiziologice care perturbază activitatea în care aceștia pot fi implicați [1; 70; 6; 91; 15; 27; 28].

A doua categorie de factori care determină apariția anxietății sunt cei social-psihologici. În această categorie se include totalitatea factorilor socioafectivi, socioculturali și educaționali din cadrul grupurilor umane în care trebuie să se integreze persoana sau din care ea face parte.

Din această categorie de factori evidențiem: factorul mediului academic, factorul complexității instruirii, factorul relațional.

În acest context trebuie de constatat existența diferitelor particularități ale influenței acestor factori asupra manifestării anxietății la studenți în cadrul mediului universitar.

Deși această vârstă este mai puțin vulnerabilă în raport cu cea preadolescentă [40], aceasta nu înseamnă că problema apariției anxietății la această vârstă devine mai puțin acută: pur și simplu se schimbă valențele factorilor de influență, se schimbă modelele de relații și sociabile, se schimbă prioritățile etc.

Majoritatea cercetătorilor în problematica anxietății consideră că sistemul de instruire poate fi factorul apariției anxietății în următoarele condiții:

- nivel scăzut de pregătire inițială pentru a însuși materia;

- alegerea incorectă a programului de studii;
- lipsa unei evaluări permanente;
- frica de insucces și de evaluările curente și finale;
- apariția noilor relații între profesori și studenți, între studenți-studenți etc.

În acest sens, trebuie de menționat că este foarte greu a sesiza/monitoriza factorii a căror influență asupra apariției anxietății este dominantă. Analiza diferitelor cercetări ne permite să constatăm o mare diversitate de combinații de factori care provoacă apariția anxietății. De regulă, contextul, situația concretă determină și factorii concreți, și invers. Totodată, acești factori și contexte determină tipurile și gradul de manifestare a anxietății.

O primă clasificare a anxietății este propusă de S.Freud, care distinge trei tipuri de anxietate.

**Anxietatea obiectivă** produsă de o amenințare reală, obiectivă. Apare ca o reacție emoțională la o amenințare sau la sesizarea unui pericol real din lumea externă. Anxietatea obiectivă dispare odată cu dispariția pericolului.

**Anxietatea nevrotică** rezultă din frica „Eu”-lui de a nu putea împiedica sau controla instinctele manifestate de „Sine”, îndeosebi cele sexuale sau agresive.

**Anxietatea morală** este generată de conflictul dintre „Eu” și „Superego” (sine și supraeu). Apare întotdeauna când impulsurile sinelui sunt în opoziție cu standardele morale ale societății, iar „Superego” trăiește sentimentul de vinovăție, rușine, autoînvinuire.

Uneori aceste tipuri de anxietate mai sunt numite anxietate de semnalare socială și, respectiv, morală. Este important să ținem cont că în aceste noțiuni, pe lângă sentimentul de frică, se mai includ și alte procese afective și cognitive. Analizând opiniile altor autori cu privire la problema anxietății, observăm că aceasta de asemenea este concepută ca un fenomen complex ce include frica, una sau câteva reacții afective secundare și diverse structuri cognitiv-afective.

Cercetările lui L.I. Bojovici au demonstrat că stările afective joacă un rol extrem de important în activitatea de zi cu zi a individului. Una dintre funcțiile de bază este funcția de conștientizare, care informează individul despre relațiile lui la moment cu mediul extern și, corespunzător, îi orientează comportamentul, încurajându-l să acționeze în direcția diminuării sau lichidării definitive a conflictului [77]. Autorul evidențiază două tipuri de anxietate – *adecvată*, care reflectă lipsa obiectivă a condițiilor pentru satisfacerea unor cerințe și *neadecvată*, când sunt prezente condițiile necesare pentru satisfacerea nevoilor.

Deci, în primul caz oamenii sunt predispuși să se comporte compulsiv întotdeauna și

pretutindeni; în celălalt caz ei manifestă tulburări anxioase din când în când, în dependență de circumstanțe. Luând în calcul acest fapt, mulți autori vorbesc despre anxietate ca despre o *caracteristică (personală)* și ca despre o *stare (situațională)*.

Anxietatea situațională poate fi tratată sub trei aspecte, care influențează substanțial rezultatele semnificative ale activității (competiționale, de executare, de conducere, de producere): anxietatea situațională interpersonală, anxietatea situațională în interiorul grupului și anxietatea situațională de activitate (înainte de lucru, în timpul lucrului, după lucru, optimală) [148]. Dacă ne referim la anxietatea situațională interpersonală și la anxietatea situațională în interiorul grupului, putem constata că ambele se referă la trăirile emoționale ale persoanei într-un interval concret de timp și permit a stabili intensitatea de exprimare a anxietății situaționale, care a apărut în cadrul unor procese reale, din trecut, sau care reflectă contactul cu un partener concret sau cu un grup de oameni. Anxietatea situațională de activitate reprezintă trăirile emoționale pe care le are omul în timpul executării unei sarcini concrete (până, în timpul sau după executarea ei).

R.Cattell și A.Prihojan evidențiază următoarele forme de manifestare a anxietății:

- *anxietate manifestată, accentuată* – este resimțită conștient și are expresii directe în comportament și în activitate;
- *anxietate voalată, ascunsă* – este inconștientă, se manifestă prin liniște excesivă, insensibilitate în fața unor amenințări și chiar prin negarea, nerecunoașterea anxietății. De asemenea, această formă se manifestă prin anumite mijloace specifice de comportament [175; 128].

Iu.Racu, în cercetarea sa, identifică următoarele manifestări ale anxietății care sunt și criteriile de recunoaștere a acesteia [40].

Tabelul 1.1. Manifestările specifice ale anxietății

<b>Manifestări</b>	<b>fiziologice</b>	tremurături, agitație, tensiune musculară, transpirație, amețeală, palpitații, slăbiciune, mâini reci și umede, gura uscată, respirație scurtă și rapidă, bufee de căldură sau fiori reci, stare de rău, greață, senzație de gol în stomac
	<b>afective</b>	tensiune psihică, teamă, nervozitate, neliniște, iritabilitate, stare permanentă de îngrijorare
	<b>cognitive</b>	scăderea puterii de concentrare, epuizare și tensiune mentală, confuzie intelectuală, disconfort psihic

	<b>comportamentale</b>	evitare, oboseală generalizată, hiperventilație, exprimare verbală agitată, frecarea și agitarea mâinilor, lovirea ușoară a obiectelor din jur cu degetele, activitate dezorganizată, performanțe scăzute, tendința de a depăși starea de disconfort prin mecanisme defensive, insomnii
--	------------------------	---

O altă clasificare a anxietății este propusă de K.Horney. În lucrarea sa „Personalitatea nevrotică a epocii noastre” Horney clasifică anxietatea în următoarele tipuri, fiecare având caracteristicile sale:

1. Pericolul este resimțit ca venind de la propriile impulsuri (apare ca rezultat direct al refulării);
2. Pericolul este resimțit ca venind dinafară (presupune o proiecție).

Fiecare din acestea poate fi împărțit încă în două subgrupe:

I.1. Pericolul este resimțit ca venind de la propriile impulsuri și ca fiind îndreptat împotriva „Eu”-lui;

I.2. Pericolul este resimțit ca venind de la propriile impulsuri și ca fiind îndreptat împotriva altora.

II.1. Pericolul este resimțit ca venind dinafară și se referă la sine.

II.2. Pericolul este resimțit ca venind dinafară și se referă la alții [21; 22].

Încă în anii 50 ai secolului XX în literatura psihologică apare, probabil, cea mai cunoscută clasificare a anxietății, care este propusă de R.Cattell [175].

R.Cattell evidențiază două tipuri de anxietate: anxietate – stare și anxietate – trăsătură.

El subliniază că *anxietatea – stare* este determinată de semnalele unei posibile amenințări care este însoțită de schimbări fiziologice. Cattell consideră că pentru fiecare individ aparte există un spectru de situații anxioase, în dependență de experiența trăită și de resursele personalității.

*Anxietatea – trăsătură* sau caracterologică, cum o mai numește Cattell, depinde nu de factori externi, ci are determinanți interni (complexe ale personalității) și reprezintă un conflict intern dinamic [175].

Ulterior, Ch.Spielberger preia și definitivează concepția lui R.Cattell. După Ch.Spielberger, *anxietatea – stare* este situațională, fiind expresia personalității generată de factori externi, contextuali. Acest tip de anxietate denotă o permanentă predispunere a subiectului spre a percepe ca amenințător un larg diapazon de situații, reacționând la ele printr-o stare de alarmă. Anxietatea – stare are un caracter trecător, care poate surveni la orice individ. Ea este o reacție ce rezultă din perceperea



conștientă a tensiunilor însoțită de activarea componentelor vegetative [223].

*Anxietatea – trăsătură* este o funcție a experiențelor trecute și are un caracter interiorizat, intrapsihic. *Anxietatea – trăsătură* este cronică, dispune de constanță în manifestare, permițând predicții asupra subiecților asistați. Cei care au în structura lor de personalitate o asemenea trăsătură manifestă emoționalitate negativă, anticipări pesimiste, reacții motorii și de hiperactivitate, incapacitate de concentrare și relaxare, manifestări psihice de iritabilitate, instabilitate emoțională, așteptare anxioasă, teamă permanentă de viitor, abulie, rău psihic, un sentiment de catastrofă și tendința de a exagera valoarea evenimentelor aprioric banale. *Anxietatea – trăsătură* este o caracteristică individuală care exprimă diferențe interindividuale relativ stabile în predispoziția anxioasă. *Anxietatea – trăsătură* este o predispoziție personală relativ generală de a trăi anxietate, care tinde să se manifeste indiferent de situație, fiind relativ stabilă [223].

A.Prihojan evidențiază patru tipuri de anxietate în baza situațiilor de care acestea sunt legate:

*Anxietatea școlară* este anxietatea ce ține de situații legate de școală și de comunicarea cu învățătorul (procesul instructiv-educativ). Copiii care suferă de anxietate școlară se caracterizează prin trăiri emoționale negative ce pot fi determinate de necesitatea lor de a se adapta la cerințele și normele școlii, note, învățător și la cerințele exagerate față de sine etc. [128].

*Anxietatea academică*, identificată de Haber și Alprert, este legată de reacția studenților la diferite situații de învățare: însușirea cunoștințelor, testarea, examinarea, evaluarea academică etc.

*Anxietatea de autoapreciere* este anxietatea ce ține de situații legate de reprezentările despre sine [128].

*Anxietatea interpersonală* este anxietatea ce ține de situații de comunicare. A.Beck și A.Cambosie o mai numesc și anxietate socială [168; 242].

Și în literatura de specialitate întâlnim termenul *anxietate academică*, care ține de situații legate de studiile universitare: testări, examene, realizarea de practici etc.

Având în vedere că starea neuropsihică poate să se modifice, pentru noi un interes deosebit prezintă anume anxietatea situațională sau anxietatea ca stare; cu alte cuvinte, anxietății acadmce i se atribuie toate caracteristicile cpecifice anxietății situaționale și anxietății ca stare, determinată de condițiile academice reale.

*Anxietatea academică* a fost în vizorul mai multor cercetători:

- Salamé și Hembree au studiat efectele manifestării accentuate a anxietății față de testare și rezultatele academice [Apud 208].

- Liebert și Morris au identificat două dimensiuni ale anxietății academice: cognitivă și emoțională [Apud 214].
- C.Taylor, E.Anton, G.Ross, Ch.Spielberger s-au axat pe problema măsurării și evaluării anxietății academice [227].
- Zeidner [241] a propus un model tranzacțional al anxietății academice care integrează o serie de caracteristici pentru înțelegerea și evaluarea acestui fenomen:
  - ✓ *caracteristicile situațiilor evaluative* (natura și dificultatea sarcinilor, constrângerile legate de timp, caracteristicile mediului fizic, caracteristicile examinerilor etc.);
  - ✓ *variabilele legate de subiect* (trebuința acută de realizare, autoeficacitatea, abilitățile școlare, capacitatea de procesare a informațiilor, deprinderile și abilitățile legate de studii etc.);
  - ✓ *percepțiile pe care subiectul le are cu privire la situațiile de testare* (evaluări și reevaluări ale situațiilor de testare ca fiind amenințătoare sau ca reprezentând o provocare);
  - ✓ *anxietatea pe care subiectul o resimte efectiv într-o situație de testare* (preocupările cognitive, reacțiile emoționale, activarea fiziologică a sistemului nervos autonom);
  - ✓ *răspunsurile cu valoare adaptativă ale subiectului* (mecanisme de reducere a anxietății resimțită în plan subiectiv, precum și strategii active sau pasive de adaptare la sarcina pe care o implică situația de testare);
  - ✓ *rezultatele cu valoare adaptativă* (centrarea cognițiilor subiectului pe sarcina pe care o are de rezolvat, controlul în plan emoțional și fiziologic, sentimentul de eficacitate personală etc.).
- Salamé [Apud 208] definește anxietatea academică ca o stare emoțională neplăcută, caracterizată prin:
  - ✓ tensiune psihică, aprehensiune și nervozitate;
  - ✓ activarea sistemului nervos autonom, exprimată prin diverse simptome somatice, cum ar fi: palpitațiile, transpirația în absența efortului fizic, tremorul vocii în situații de evaluare orală sau a mâinii în situații de evaluare scrisă.

Aceste reacții pot fi activate de o clasă de variabile ale personalității, printre care:

  - ✓ lipsa încrederii în propria capacitate de a reuși;
  - ✓ îngrijorarea în legătură cu propria competență și cu nivelul de pregătire pentru test;

- ✓ cogniții negative, legate de o posibilă pierdere a stimei de sine, în caz de eșec;
- ✓ cogniții negative, legate de eventuala pierdere a stimei din partea celorlalți;
- ✓ cogniții negative, legate de o posibilă pierdere a oportunităților pentru satisfacerea viitoarelor scopuri;
- ✓ cogniții negative, legate de alte posibile consecințe asociate eșecului.

La nivel personal, o asemenea experiență poate proveni din următoarele surse:

- ✓ absența familiarității cu situații similare de evaluare, care poate accentua cognițiile de anticipare a eșecului și îndoiala subiectului în legătură cu nivelul la care este pregătit;
- ✓ performanțele anterioare obținute în situații similare de evaluare și consecințele lor asupra autoevaluării abilității de a face față în asemenea situații;
- ✓ predispoziția generală la anxietate, care poate accentua lipsa de încredere și îngrijorarea subiectului în legătură cu propriile competențe.

Analizând diferite abordări ale anxietății academice, putem deduce următoarele concepte/prevederi:

- Anxietatea academică interferează negativ cu capacitatea de concentrare a atenției și performanța mnezică, făcând dificilă activitatea intelectuală.
- Anxietatea academică reprezintă un spectru de manifestări, în care apare o frică excesivă, cogniții negative cu privire la propriile competențe de a face față unei sau altei situații academice.
- Studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică sunt persoane foarte sensibile și puțin rezistențe în fața stimulilor anxiogeni.
- Un anumit nivel al anxietății academice poate avea efecte pozitive, legate de o stare de excitație optimă, de un anumit entuziasm, de un anumit nivel de încredere în forțele proprii etc. De fapt, putem vorbi despre anxietate academică ca stare emoțională funcțională și disfuncțională.

De rând cu tipurile de anxietate, psihologii consideră că e necesar să se vorbească și despre nivelul/gradul de anxietate.

Este ceva normal ca omul să treacă prin anumite tulburări de anxietate. N.F. Lukianova și E.N. Lobova [Apud 93] au demonstrat că lipsa completă a angoasei, la fel ca și anxietatea mărită, este una dintre cauzele care pot duce la dezorganizarea activității. Anxietatea scăzută se caracterizează prin subaprecierea situației stresante și printr-o încredere excesivă în forțele proprii, ceea ce duce în ultimă

instanță la comiterea unor greșeli în activitatea sa. În mai multe lucrări de specialitate se susține ideea că un anumit nivel de anxietate poate juca un rol pozitiv în activitatea individului, deoarece ea prezintă nu doar un fundal neuropsihic nefavorabil, ci are și rolul de stimulare a necesității de autoreglare.

Referindu-se la nivelurile de anxietate, I.V. Imedadze propune să vorbim despre *nivel mic* și *nivel înalt* [99], iar G.Ș. Gabdreeva – despre *nivel scăzut, optimal, mărit* [84]. Ideea despre semnificațiile optimale ale anxietății personale sunt confirmate și de cercetările lui L.N. Sobcik [139]. S-a depistat că persoanele cu un nivel moderat (optimal) de anxietate sunt în stare să-și țină mai bine sub control starea lor psihică. În schimb, persoanele cu un nivel înalt de anxietate se caracterizează prin reacții de panică și dezorientare în situațiile de stres. Cei cu nivel anxios scăzut „cad” ușor într-o stare de vis sau de somnolență, scade brusc capacitatea lor de a se autocontrola. În opinia lui Iu.L. Hanin, „anxietatea situațională optimală determină nivelul individual de anxietate situațională favorabilă pentru obținerea unor rezultate înalte de către o persoană concretă”. Anxietatea situațională optimală asigură realizarea sigură, stabilă și calitativă a tuturor activităților și obținerea rezultatelor reale accesibile omului [148].

J.Taylor susține că sunt trei niveluri de manifestare a anxietății:

- *redus* – indică fie „sănătate mintală”, fie absența unei incitări stresante. Manifestarea ușoară a anxietății poate fi considerată un fenomen normal și optim. Anxietatea este necesară, ea acționând ca un imbold care susține activitatea;
- *moderat* – reprezintă intrarea în zona stării de anxietate. Se caracterizează printr-o stare psihică neplăcută de îngrijorare și incertitudine pe care o resimte individul. Nivelul moderat de anxietate este asociat cu unele manifestări fiziologice. A fost evidențiat faptul că persoanele cu un nivel moderat de anxietate au tendința să ascundă această stare;
- *ridicat* – este o stare psihică reactivă la o situație puternic anxiogenă. Un nivel ridicat de anxietate poate avea ca efecte diminuarea capacității de coordonare musculară, epuizarea energetică și apariția rapidă a oboselii, perturbarea capacității de concentrare ducând la limitarea comportamentului adaptativ și individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse. Nivelul ridicat de anxietate împiedică realizarea unor performanțe înalte [232].

Cercetătorii B.Cociubei și E.Novikova conturează, cu referire la activitate, două niveluri de anxietate:

- *nivelul constructiv* – sporește originalitatea soluției, unicitatea ideii, contribuie la mobilizarea resurselor emoționale, volitive și intelectuale ale personalității;

- *nivelul distructiv* – este o deformare a anxietății constructive, care se manifestă printr-o stare de alarmă, de deznădejde și prin pierderea capacității de control. Individul începe să se îndoiască de propriile capacități. De subliniat că anxietatea distructivă nu doar perturbă activitatea în care este implicat subiectul (activitatea de învățare, activitatea profesională), ci poate fi și devastatoare, distrugând anumite structuri ale personalității, dominându-i existența [104].

Analizând tipurile și nivelurile de anxietate, în cadrul cercetărilor noastre am determinat necesitatea de a insista asupra următoarelor tipuri și niveluri de anxietate. Astfel, dintre toate tipurile de anxietate, pentru noi un interes deosebit prezintă anxietatea academică, care apare în unele situații concrete, situații ce servesc drept motiv obiectiv pentru tulburările afective la studenți. Asemenea stare poate să apară la orice student care se află în pragul unor posibile probleme, în primul rând al celor de învățare. Starea dată se caracterizează prin manifestarea unor emoții subiective, suferință, încordare, neliniște, îngrijorare, nervozitate. Ea poate fi diferită ca intensitate și dinamică.

Dacă e să ne referim la nivelul de manifestare a anxietății academice, putem evidenția următoarele niveluri: *scăzut, optimal/moderat/mediu, mărit/ridicat*. Ideea despre existența semnificațiilor optime ale anxietății personale este confirmată de diferiți cercetători. Pentru noi, nivelul optimal/moderat al anxietății academice prezintă interes din următorul considerent: studentul cu un asemenea nivel de anxietate poate obține rezultate maximal posibile pentru el. În același timp, anxietatea academică optimală/moderată asigură o activitate eficientă de învățare, stabilă și calitativă, obținerea unor rezultate reale, accesibile pentru studentul cu un anumit potențial cognitiv.

### **1.3. Stiluri cognitive ca trăsătură individual-tipologică a activității intelectuale a personalității**

Gândirea ocupă un loc important în procesul de autodezvoltare a personalității, contribuie activ la formarea conștiinței acesteia. Gândirea reprezintă facultatea superioară a creierului omenesc, care reflectă realitatea obiectivă, se manifestă ca un proces complex de cunoaștere a relațiilor dintre obiectele și fenomenele ce ne înconjoară. Mecanismul de gândire (mecanismul cognitiv) constă în modelarea și prognozarea activității. Bazându-se pe experiența emoțională și pe gândire, omul are posibilitatea să achiziționeze unele cunoștințe despre caracteristicile și relațiile dintre sisteme, care nu sunt accesibile activității empirice.

Anume cu ajutorul gândirii noi putem gestiona și corecta multe procese, printre care și

anxietatea, în primul rând cea academică. În literatura psihologică acest proces este cercetat în strânsă legătură cu stilurile cognitive. Până la momentul de față sunt cunoscute mai multe definiții pentru stilul cognitiv.

1. Conform definiției date de J.Royce și coautorii lui, stilul reprezintă un subsistem multidimensional, bine organizat, de procese, cu ajutorul cărora organismul pune în aplicare alte fenomene. Stilul constituie nucleul personalității, în care autorii au evidențiat, de rând cu subsistemul de stil, și subsistemele senzoriale, motorice, cognitive, afective și de valori [214].
2. M.A. Holodnaia [150] subliniază legătura stilului cognitiv cu aspectele specifice activității productive de cunoaștere și le determină drept capacități și metode de organizare a intelectului. Despre structura bifactorială (teoria celor doi factori) a unuia dintre segmentele stilului cognitiv (dependențe de câmp) – schimbarea situațională și dependența de intelect – a menționat S.B. Messer [207].
3. Stilul este „realitatea subiectivă, care pătrunde la toate nivelurile personalității, începând cu particularitățile creierului și mecanismele inconștiente de apărare și terminând cu particularitățile de comunicare și de caracter” [153].
4. Stilul formează „caracteristica unui sistem de operații la care este predispusă orice personalitate în virtutea proprietăților sale individuale” [162].
5. Stilul este „structura psihologică invariantă a proprietăților bazale la producerea reacției de răspuns, care asigură predispoziția persoanei către anumite modalități de cunoaștere, ce se manifestă sub forma caracteristicilor perceptive, senzomotrice, afective și cognitive și prin modalitățile de explorare a lumii materiale și sociale” [113].

Cercetării specificului individual al procesului de prelucrare a informației, adică a stilurilor cognitive, i se acordă în ultimul timp o atenție deosebită. În corespundere cu modalitatea de recepționă și a reproduce informația, de a o structura și a o analiza, sunt evidențiate câteva tipuri de persoane. În acest context, noțiunea „stil cognitiv” se referă, în primul rând, la deosebirile individuale în procesul de prelucrare a informației, în al doilea rând – la tipurile de persoane cu diverse caracteristici ale sistemului cognitiv [150].

Inițial, termenul „stil cognitiv” era utilizat pentru a consemna anumite diferențe individuale în activitatea de cunoaștere, pentru care psihologia cognitivă tradițională nu putea propune la momentul dat o interpretare teoretică adecvată. Statutul fenomenologic al stilurilor cognitive a fost determinat în dependență de câteva circumstanțe fundamentale: 1) diferențele individuale în activitatea de

cunoaștere, definite ca stil cognitiv, se deosebesc de diferențele individuale prin gradul de succes al activității intelectuale; 2) stilurile cognitive, care reprezintă, în primul rând, caracteristici ale sferei de cunoaștere, sunt cercetate în același timp ca manifestări ce țin de organizarea generală a personalității, deoarece modalitățile individuale de prelucrare a informației sunt strâns legate de necesități, motivație, afecte ș.a.m.d.; 3) stilurile cognitive erau apreciate drept formă de activitate intelectuală de ordin superior, deoarece se considera că funcția lor de bază contribuie, într-o măsură mai mare, la coordonarea, reglarea proceselor „fundamentale” ale cunoașterii, decât la recepționarea și prelucrarea informațiilor cu privire la influențele externe; 4) stilurile cognitive erau prezentate ca niște structuri intermediare între subiect și realitate, care influențează direct desfășurarea proceselor comportamentale de adaptare [150].

În aspect psihologic, M.Kramar [24] menționa că noțiunea de stil redă structura complexă a comportamentului expresiv și reflectă diferențele individuale relativ stabile în modul sau în forma de funcționare a proceselor psihice. O analiză mai complexă se atestă la S.Messick [208], potrivit căruia stilurile sunt niște variabile integrative, prin care sunt legate modurile de funcționare cognitivă, conativă și afectivă a psihicului. Ele implică mecanismele pentru organizarea și controlul proceselor psihice. În final, stilurile reflectă diferențele individuale relativ stabile în modul sau forma de funcționare psihică.

Într-o altă accepțiune asupra stilurilor, ce aparține lui G.Bleckle [170, p.337], stilul reprezintă un mediator între trăsăturile de bază ale personalității și performanță; el reflectă utilizarea competențelor profesionale, influențând exprimarea lor și, totodată, participă la dezvoltarea competențelor prin alegerea strategiilor în acord cu cerințele sarcinii. R.Șacurov [152] pune în evidență gradul de participare a fiecărui membru la activitatea de grup și la determinarea obiectivelor ei, măsura în care profesorul sau înșiși studenții delegă responsabilitatea, caută să diminueze conflictele. Astfel, stilul este totalitatea relațiilor reciproce specifice unui colectiv și se manifestă în primul rând în maniera de a vorbi și de a comunica.

În studiile cercetătorilor G.Bleckle [170, p.337], S.Marcus și A.Catina [26] stilul este tratat ca o modalitate de optimizare a activității profesionale a omului de știință, a inginerului, a medicului, a artistului, a pedagogului etc. Aceste studii au fost orientate în principal spre evidențierea aspectelor psihologice și mai puțin spre precizarea modalităților de funcționare a acestuia în diverse domenii de activitate socială. E clar că în viața obișnuită se acordă mai multă atenție comportamentului unei persoane – „ceea ce face”, decât „cum face”. Astfel, autorii își axează studiul mai mult pe „ceea ce se

realizează”, decât pe modalitățile „cum se realizează”.

S.Kerka [201] definește *stilul cognitiv* ca fiind puterea, capacitatea individuală de receptare a informației, de formare a conceptelor, de reținere și prelucrare a informației, ca o dimensiune a stilului de învățare. Studii de psihologie cognitivă arată că acest stil nu ce se învață, ci relevă cum are loc prelucrarea concretă și abstractă a conținuturilor informaționale, care este specificul utilizării mecanismelor implicate de fiecare individ, pentru a construi răspunsuri proprii, personalizate și evidențiind astfel anumite alegeri ale acestuia, orientări, preferințe.

În studiul său, R.Sternberg [229] susține că oamenii își folosesc stilul pentru a-și governa în mod activ gândirea și comportamentul. Formarea stilului propriu se află mai mult în concordanță cu înclinația, propensiunea (*prodivity*), decât cu capacitățile (*abilities*) și, ca atare, se află la intersecția dintre capacități și personalitate. Astfel, persoanele creative posedă capacități superioare de a se confrunta cu noul, dar și dorința de a vedea probleme în situații noi, neobișnuite, de a accepta noi provocări și de a structura lucrurile în manieră proprie. Persoanele creative tind să dețină un stil „global” care este opus celui „local”, preferă să trateze probleme semnificative și vaste.

C.Platon [138] atribuie stilului cognitiv un ansamblu de procese și particularități, caracteristice activității de cunoaștere. Aflându-se în interdependență cu diverse procedee și mijloace specifice, cercetătoarea concepe stilul cognitiv ca fiind o caracteristică structurală a persoanei, independentă de conținutul activității acesteia. Totodată, autoarea evidențiază un șir de parametri/dimensiuni ai/ale stilului cognitiv, cele mai cunoscute fiind:

- dependența/independența de câmp, dimensiune definită în raport cu tendința de a aborda mediul în mod sincret/discret;
- reflexivitatea/impulsivitatea, caracteristică identificată în raport cu luarea deciziilor;
- accentuarea/nivelarea, dimensiune stabilită în raport cu mecanismele de apărare ale subiectului;
- complexitatea/simplitatea cognitivă, caracteristică definită în raport cu percepția interpersonală;
- analiza/sinteza, dimensiune stabilită în raport cu activitatea [58].

Constatăm că definițiile propuse pentru noțiunea „stiluri cognitive” sunt destul de diverse. De exemplu, unii consideră că stilurile cognitive reprezintă modalitatea preferențială de a analiza și a structura mediul în care te afli [237], un sistem relativ stabil de principii cognitive și reglatorii, care asigură forme individuale adaptive de reflectare a ceea ce se întâmplă și acționează ca o verigă



intermediară între intențiile persoanei și condițiile impuse de situația obiectivă [188], diferențele stabile și constante între organizarea cognitivă și funcționalitatea cognitivă [178], profilul abilităților mintale [174], caracteristicile fixe de ordin superior, care specifică tipurile de procese cognitive și afective [234], particularitățile individuale ale proceselor cunoașterii, care se manifestă constant în diverse situații sau în soluționarea diferitelor probleme [150].

Totuși, putem observa că numeroasele definiții pentru stilurile cognitive conțin unele componente comune: 1) stilul cognitiv este un aspect procesoral (instrumental) al activității intelectuale, care determină modalitatea de a dobândi un anumit produs cognitiv; 2) stilul cognitiv reprezintă o unitate bipolară, adică fiecare stil cognitiv se definește prin două forme extreme ale reacției cognitive (dependența de câmp – independența de câmp, impulsivitatea – reflexivitatea ș.a.m.d.); 3) stilul cognitiv este o caracteristică stabilă și constantă în timp a omului, care se depistează la diferite niveluri ale reacției cognitive; 4) manifestările de stil nu implică judecăți de valoare, deoarece reprezentanții fiecărui stil, în situații diferite, au prioritățile lor.

Literatura psihologică abundă în încercări de clasificare a stilurilor cognitive, având ca bază anumite criterii sau un anumit mod de abordare a conceptului.

În continuare vom analiza câteva clasificări ale stilurilor cognitive relevante pentru cercetarea interacțiunii dintre anxietate și stiluri cognitive.

Așadar, una dintre clasificări are la bază următoarele criterii:

***Dependența de câmp – independența de câmp.*** Adepții acestei clasificări au luat drept bază tipurile de personalitate extravert și intravert [118; 113], în măsura în care prezintă interes pentru cercetarea anxietății. Acest criteriu a fost introdus pentru prima dată de H.Witkin [236], care a participat la cercetările psihologice Geștalt. G.Witkin s-a preocupat de influența proprietăților perceptuale ale diferitelor părți ale câmpului asupra percepției vizuale a structurii integrale. Parametrul specificat a fost cercetat destul de minuțios în literatura de specialitate de peste hotare. În final, aceste teorii au dat naștere conceptului de „psihologie diferențială”, esența căreia se reduce la constatarea diferențelor individuale stabile în gradul de percepție articulată. Mai mulți cercetători au constatat că oamenii cu o percepție mai bine articulată posedă o organizare mai bună a câmpului perceptual [150; 154]. După cum susține Witkin, articularea se bazează pe „capacitatea de a acționa, de a se afirma, de a organiza, de a folosi factorii relevanți ai câmpului și de a controla forțele destructive din sine însuși” [236].

***Impulsivitate-reflexivitate.*** Aspectul de impulsivitate *versus* reflexivitate cu referire la stilul cognitiv a fost introdus de către J.Kagan [198], care în acea perioadă era preocupat de cercetarea proceselor psihice la copiii antrenați în exerciții de distribuire a obiectelor. A.V. Libin și V.S. Merlin [118; 113] de asemenea consideră că acest aspect este determinat de *extraversie/introversie*. Deci, așa cum menționează G.Shouksmith, persoanele reflexive sunt mai precaute, mai puțin spontane, adică sunt mai anxioase [217].

Analiza ulterioară a comportamentului pe care subiecții l-au avut în perioada testărilor a scos în evidență două strategii. Subiecții impulsivi erau mai hotărâți în rezolvarea sarcinilor intelectuale, luau mai rapid decizii, dar, deseori, greșeau. Subiecții reflexivi meditau mai îndelung, în schimb răspunsurile lor erau corecte.

În literatura de specialitate se menționează legătura unor caracteristici psihologice cu polul stilului reflexiv (reiese că polul opus reprezintă impulsivitatea): 1) dependența de câmp [190; 204]; 2) stilul conceptual analitic, care se manifestă prin tendința de a clasifica obiectele după unele semne distincte [207]; 3) analiza sistematică a calității deciziilor [166]; 4) transferarea și utilizarea cu succes în condiții noi a strategiilor de acțiune dobândite în procesul de instruire [171]; 5) utilizarea unor strategii mai productive în rezolvarea sarcinilor [206]. Este demonstrată de asemenea legătura dintre impulsivitate și acțiunile iraționale, riscante în momentul luării deciziilor [103].

***Diapazonul îngust/lărgit de echivalențe.*** Această noțiune a trezit interesul cercetătorilor fenomenului anxios datorită faptului că are o strânsă corelație cu stilurile cognitive și, conform opiniei unui șir de autori, este o consecință a unor astfel de caracteristici ale temperamentului, precum *extraversia/introversia*. Acest parametru a fost descris pentru prima dată de către R.Gardner [187].

În opinia lui, capacitatea imaginii retitiene eficiente depinde în mare măsură de abordarea analitică a propriei experiențe de percepție. Aceeași idee este susținută și de H.Witkin [239].

R.Gardner și coautorii săi au remarcat legătura strânsă dintre diapazonul îngust de echivalențe și particularitățile psihologice: 1) proximitatea asocierilor libere la cuvântul-stimul; 2) reproducerea literală și mai puțină originalitate în povestire .....; 3) tendința de a ajusta propriile criterii de apreciere la unele generale [189].

***Flexibilitatea-rigiditatea controlului cognitiv.*** Indicatorul dat caracterizează gradul de severitate al proceselor cognitive. Această caracteristică se manifestă îndeosebi prin dificultățile ce apar în procesul de trecere de la un mod de activitate la altul sau la schimbarea codurilor informaționale. Controlul îngust ne vorbește despre nivelul scăzut de automatizare a anumitor funcții

cognitive, pe când controlul flexibil – despre nivelul lor înalt de automatizare.

În cercetările sale, R.Gardner [189] prezintă controlul cognitiv rigid în corelație cu dependența de câmp, ceea ce demonstrează că flexibilitatea/rigiditatea controlului cognitiv depinde într-o oarecare măsură și de așa o caracteristică a temperamentului precum *extraversia/introversia*. Astfel, putem obține informații suplimentare și despre această caracteristică a temperamentului, și despre unul dintre tipurile de anxietate, în cazul în care acesta este cauzat de introversie.

**Concretul – abstractul** este o particularitate individuală a sferei conceptuale a omului, care depinde de gradul diferit de manifestare a concretului/abstractului. Cu cât subiectul este mai abstract, cu atât el este mai puțin dependent direct de circumstanțele situației, fiind gata să riște, să demonstreze flexibilitate, creativitate, independență ș.a.m.d. [193].

J.Kagan [199] a repartizat toate stilurile în trei grupe.

1. Evaluarea parametrilor de stil se face în baza reușitei la realizarea testelor (de exemplu, independența de câmp – dependența de câmp).
2. Stilurile cu valoare estimativă. Un pol al stilului este mult mai important din punct de vedere social (de exemplu, simplitatea – complexitatea cognitivă).
3. Stilurile în "formă pură", deoarece ele nu depind nici de reușita realizării sarcinii, nici de necesitatea socială (de exemplu, diapazonul îngust – larg de echivalențe) [191]. Însă, pe lângă diferențe, pot fi remarcate și caracteristici comune. Majoritatea autorilor interpretează caracteristicile stilurilor cognitive drept niște "achiziții personale, care posedă capacitatea de generalizare și se manifestă prin diverse caracteristici comportamentale în diferite sfere de activitate" [154, p.21]. Există și o altă părere: stilurile cognitive sunt determinate de proprietățile biologice ale individului, de premisele "impersonale" de dezvoltare a individului [69, p.105].

În general, proprietățile stilului cognitiv și ale temperamentului au multe semne comune: repetabilitatea, stabilitatea, suprasituaționarea, ereditatea [113]. Acest fapt sugerează ideea că la formarea proprietăților temperamentului și ale stilului participă și mecanismele generale psihofiziologice.

Dacă ar fi să ne referim la interacțiunea nemijlocită dintre stilurile cognitive și anxietate, putem conchide că, la momentul de față, datele disponibile sunt insuficiente și contradictorii.

Astfel, analizând comportamentul impulsiv al indivizilor cu dependență de câmp și cu un mecanism mai slab de apărare, H.Witkin [238] a remarcat la ei și un nivel mai înalt al anxietății, care,

după părerea lui, este cauzată de factorii enumerați mai sus. În cercetările sale el face o comparație între nivelul de încredere în sine din timpul interviurilor ca indicator al unei anxietăți scăzute și rezultatele testului ”Figurile mascate”, descoperind astfel o legătură semnificativă pozitivă între sentimentul de încredere în sine și dependența de câmp.

În cercetările sale K.Groot [192] a evaluat nivelul anxietății la 90 de studenți-psihologi după intensitatea pulsului înainte de a stabili câmpul de dependență, pe care l-a determinat cu ajutorul testelor ”Figurile mascate” și ”Rama-axă”. În plus, subiecții au completat un chestionar, pentru a-și determina rezistența la stres. Rezultatele au demonstrat o interdependență între nivelul de anxietate și realizarea cu succes a testelor date. Această interdependență atestă că productivitatea cea mai mare în realizarea testelor (adică, dependența de câmp) corespunde unui nivel mediu de anxietate. În grupul dependenților de câmp existau atât indivizi cu un nivel scăzut de anxietate, cât și indivizi cu un nivel înalt de anxietate.

Despre nivelul înalt de anxietate la studenții cu un stil cognitiv complex menționează în lucrările sale E.Cioata [177]. Rezultate similare au fost obținute și de A.L. Iujaninona, care a menționat în lucrarea sa legătura pozitivă dintre stilul cognitiv complex și factorul Q4 (”tensionare”, ”frustrare”), care a fost stabilită cu ajutorul chestionarului cu 16 factori al lui R.Keggel. Capacitatea indivizilor cu un stil cognitiv-complex de a manifesta o mai mare anxietate atât la nivel comunicativ, cât și la nivel individual, a fost menționată și de alți autori.

Generalizând o varietate de abordări ale stilurilor cognitive din perspectiva stabilirii interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv, dar și din perspectiva diminuării/reglării manifestării exagerate a anxietății academice la studenți, am apelat la clasificarea stilurilor cognitive realizată de P.Honey și A.Mumford [195], care, din punctul nostru de vedere, reflectă, în mare parte, caracteristici comune și specificul stilurilor cognitive clasificate conform altor criterii și care, într-o măsură mai mică sau mai mare, interacționează sau influențează comportamentul anxios al studentului, și invers.

În clasificarea dată se evidențiază următoarele stiluri cognitive:

- **Stilul cognitiv activ.** Studenții cu acest stil preferă să fie în atenție, să acționeze, sunt bine pregătiți pentru diferite tipuri de activități. Punctul forte – inițiativa și activismul. De regulă, studenții din această categorie sunt extravertiți și impulsivi (sunt caracteristici ale stilurilor cognitive clasificate conform criteriilor ”dependența de câmp – independența de câmp”, ”impulsivitate – neflexibilitate”). Anume aceste caracteristici (extravertit, impulsiv) pot provoca anxietatea exagerată la studenți în anumite situații academice. De exemplu, situații în

care studenții nu pot manifesta activismul propriu.

- ***Stilul cognitiv reflexiv.*** Studenții cu acest stil preferă să fie pregătiți pentru ore, le place să analizeze, să aprecieze rezultatele activității proprii, dar și a altora. Punctul tare – autoaprecierea adecvată și pronosticarea acțiunilor necesare în perspectivă. De regulă, studenții din această categorie manifestă tendința spre un grad înalt/exagerat de reflexivitate, ceea ce provoacă, la rândul său, apariția anxietății academice exagerate (caracteristicile acestui stil cognitiv corelează pe o dimensiune cu caracteristicile stilului cognitiv ”impulsiv-reflexiv”).
- ***Stilul cognitiv teoretic.*** Studenții cu acest stil cognitiv au un nivel înalt de gândire abstractă, manifestă capacități de analiză, sinteză, concluzionare etc. Acești studenți sunt mai puțin impulsivi și manifestă o tendință spre o reflexivitate optimă. Nivelul înalt de gândire abstractă a studenților din această categorie le permite să fie mai flexibili, mai independenți, mai creativi și mai puțin dependenți de situații concrete (academice). În același timp, manifestarea exagerată a anxietății la acești studenți este legată de caracteristica temperamentului extravertit/introvertit, dar și de necesitatea realizării unor activități practice. Anume neîncrederea în forțele proprii privind realizarea unor sarcini practice poate provoca anxietatea exagerată (caracteristica acestui stil cognitiv se corelează cu stilul cognitiv ”concret-abstract”, ”flexibilitate-rigiditate”).
- ***Stil cognitiv practic.*** Studenții cu acest stil cognitiv au o gândire pragmatică, sunt predispuși spre activități practice, au frică de sarcini teoretice. Ei sunt flexibili în raport cu activitățile practice și rigizi în raport cu cele teoretice (caracteristicile acestui stil cognitiv corelează cu unele caracteristici ale stilului cognitiv: ”flexibilitate-rigiditate”, ”concret-abstract”, ”dependența de câmp”, ”independența de câmp”).

Așadar, am încercat să stabilim în plan teoretic (în urma analizei diferitelor abordări) posibilele interconexiuni dintre anxietatea academică și stilurile cognitive. Totodată, menționăm că în calitate de obiect al cercetării am identificat clasificarea stilurilor cognitive în patru categorii, care în mare parte reflectă/includ caracteristicile stilurilor cognitive din alte clasificări. Cu alte cuvinte, se putea de apelat la orice clasificare a stilurilor cognitive, cunoscută și acceptată în psihologie. În cazul dat, alegerea clasificării respective corespunde cu logica și finalitățile cercetării date.

Analizând particularitățile interacțiunii stiluri cognitive – anxietate și stabilind stiluri cognitive ca posibile surse de apariție a anxietății, ele pot îndeplini și funcția de reglare și diminuare a anxietății

prin mecanisme psihologice de reflexie și motivație (argumentarea acestei abordări este dată în capitolul 3 al tezei).

#### **1.4. Concluzii la capitolul 1**

- 1.** Analiza retrospectivă a problemei anxietății în psihologie ne permite să constatăm că anxietatea reprezintă un fenomen complex și dinamic, o trăsătură a personalității determinată de factori sociali, biologici și psihologici și este privită ca stare afectivă de neliniște, frică, stres, nesiguranță, neliniște. Anxietatea ca trăsătură a personalității de a reacționa la amenințări și pericol și ca o stare legată de o anumită situație se manifestă diferit pe parcursul unui timp limitat, fiind determinată de mai mulți factori interni și externi.
- 2.** Generalizând diferite abordări ale tipurilor de anxietate, putem deduce că există diferite temeuri de a clasifica acest fenomen. Pentru cercetarea noastră cea mai adecvată clasificare ține de două aspecte: 1) anxietate – stare, anxietate – trăsătură; 2) anxietate situațională/academică, care influențează rezultatele activității, în cazul dat – ale activității de învățare și inserție socială a studenților. Cu alte cuvinte, anxietatea situațională/academică reprezintă trăirile emoționale pe care le are studentul înaintea, în timpul sau după executarea unei sarcini concrete.
- 3.** Anxietatea poate avea diferite forme de manifestare: fiziologice, psihologice, cognitive și comportamentale, precum și diferite niveluri, în cazul cercetării date: scăzut, optimal/ moderat, mărit/ridicat.
- 4.** Anxietatea ca fenomen și trăsătură psihologică este determinată în mare parte de particularitățile psihologice ale personalității: temperament, stiluri cognitive și poate fi depășită, reglată, diminuată prin mecanisme psihologice și educaționale.
- 5.** Analiza diferitelor studii privind problematica anxietății academice la studenți ne permite să deducem că există interacțiune dintre anxietate și trăsăturile individual-tipologice ale personalității: temperament, caracter, stiluri cognitive. Deoarece activitatea de cunoaștere este una dominantă în cadrul universitar, studierea anxietății, și, în primul rând, a celei situaționale/academice în raport cu stilurile cognitive ale studenților, este argumentată și deschide noi perspective de diminuare și reglare a acestui „fenomen”. Identificând un număr mare de definiții ale stilului cognitiv, putem conchide următoarele:
  - *stilul cognitiv este un aspect procesoral (instrumental) al activității intelectuale, care*

*determină modalitatea de a dobândi un anumit produs cognitiv;*

- *stilul cognitiv este o caracteristică stabilă și constantă în timp a omului;*
- *manifestările de stil nu implică judecăți de valori, deoarece reprezentanții fiecărui stil, în diferite situații, au un comportament prioritar/specific;*
- *datele privind relația nemijlocită dintre stilurile cognitive și anxietatea academică a studenților sunt insuficiente și contradictorii.*

**6.** Interacțiunea dintre anxietatea academică și stilurile cognitive se determină prin stabilirea factorilor ce duc la apariția anxietății academice, a particularităților manifestării anxietății de către studenții cu diferite stiluri cognitive, privite ca consecințe ale unor trăsături de temperament, recunoscut ca sursă principală a anxietății.

Așadar, **problema științifică importantă a cercetării** noastre rezidă în stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, dar și a mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a acestei stări, asigurând astfel un nivel redus/mediu de anxietate academică la studenți, ca stare emoțională funcțională, creând în așa fel noi oportunități de obținere a unor rezultate academice mai înalte (în cercetare ne vom axa pe studierea anxietății ca stare emoțională disfuncțională).

**Scopul cercetării** constă în stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți și determinarea modalităților de diminuare/reglare a acestei stări prin mecanisme psihologice și educaționale.

Iar **obiectivele cercetării** sunt următoarele:

- Analiza problemei privind anxietatea și stilurile cognitive în literatura de specialitate.
- Diagnosticarea manifestării anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive.
- Determinarea interacțiunii anxietate – stil cognitiv ca trăsătură individual-tipologică a personalității.
- Stabilirea și configurarea profilului studentului cu un grad înalt de anxietate.
- Fundamentarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți.
- Valorificarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți.

## **2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A INTERACȚIUNII ANXIETATE ACADEMICĂ – STILURI COGNITIVE LA STUDENȚI**

### **2.1. Designul cercetării experimentale a interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți**

Demersul experimental a cuprins trei etape de cercetare: diagnosticare (pretest), formare/intervenție și evaluare (retest).

*Scopul experimentului:* stabilirea particularităților de interacțiune dintre anxietatea academică și stilurile cognitive și a factorilor ce provoacă această stare, dar și reglarea/diminuarea anxietății academice ridicate la studenți prin aplicarea Programului de intervenție psihologică și educațională.

La etapa de diagnosticare (pretest) au fost urmărite următoarele obiective:

- identificarea particularităților de manifestare a anxietății academice corelate cu tipologia stilurilor cognitive la studenți;
- stabilirea cadrului reflexiv și motivațional raportat la manifestarea anxietății situaționale/academice la studenți și la tipologia stilurilor cognitive;
- determinarea profilului studentului anxios.

În conformitate cu obiectivele cercetării au fost înaintate *ipotezele acestei cercetări:*

1. Există diferențe și interacțiune în manifestarea anxietății academice la studenți, în dependență de:
  - a) tipologia stilurilor cognitive;
  - b) nivelul de reflexie/nivelul de motivație.
2. Studenții cu un grad înalt de anxietate au un profil psihologic de personalitate diferit de studenții cu un grad redus/mediu de anxietate.
3. Mecanismele psihologice de reflexie și motivație, prin funcțiile lor în raport cu anxietatea și stilurile cognitive, pot regla și diminua anxietatea academică la studenți.

Demersul diagnostic a vizat următoarele aspecte corelate cu ipotezele cercetării:

- determinarea stilurilor cognitive și a celor de învățare la studenți;
- stabilirea nivelurilor de manifestare a anxietății, în special a anxietății academice, la studenți cu diferite stiluri cognitive;
- stabilirea interacțiunii dintre nivelurile de manifestare a anxietății academice la studenții cu



diferite stiluri cognitive și cu diferite niveluri de motivație și reflexie a acestora.

În procesul de diagnosticare au luat parte **135** de studenți de la Universitatea de Stat din Moldova (USM) și de la Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice (AMTAP).

Lotul de studenți a fost selectat conform următoarelor cerințe: să reprezinte diferite instituții de învățământ superior; să fie de la diferite specialități; să realizeze studiile cu frecvență la zi; să fie de la anul 1-2 de învățământ. Au fost selectați **99** de studenți de la USM, specialitățile: educație civică, clasele primare, psihopedagogie, psihologie și **36** de studenți de la AMTAP, specialitățile: coregrafie, muzicologie, teatrologie.

În cadrul experimentului de constatare au fost aplicate următoarele *metode și instrumente*:

- I. Determinarea stilului cognitiv din perspectiva manifestării anxietății academice la studenți: chestionarul de identificare a stilului cognitiv elaborat de P.Honey și A.Mumford. Chestionarul este orientat spre stabilirea stilurilor cognitive ale studenților (activ, reflexiv, teoretic și practic). Profilul stilului cognitiv se stabilește prin transpunerea scorului final pe patru axe, corespunzătoare stilurilor respective (Anexa 10).
- II. Evaluarea/diagnosticarea manifestării anxietății la studenți:
  1. Scala anxietății reactive (ca stare și ca trăsătură) a lui Ch.D. Spielberger. Testul cuprinde 40 de itemi și conține scale separate pentru evaluarea anxietății – stare și a anxietății – trăsătură: scala S – AS (STAI Form X - 1) și scala T – AT (STAI Form X - 2). Anxietatea – stare (Scala S) constă din 20 de descrieri. Pe baza lor preadolescenții indică felul cum se simt într-un anumit moment. Pentru fiecare item sunt prevăzute patru variante de răspuns: 1 – nu este așa; 4 – fără îndoială, este așa. Anxietatea – trăsătură (Scala T), de asemenea, constă din 20 de descrieri, dar instrucțiunile preconizează ca preadolescenții să precizeze modul cum se simt ei în general. Pentru scala T se propun următoarele variante de răspuns: 1 – aproape niciodată, 4 – permanent. Inventarul de expresie a anxietății ca stare și ca trăsătură este întocmit astfel, încât poate fi aplicat individual și în grup.
  2. Scală de anxietate (J.Taylor). Testul are drept scop să discrimineze și să evalueze sentimentele de insecuritate, de lipsă de încredere în forțele proprii, stările de neliniște, în general, situațiile evitabile în corelație cu anumite simptome fiziologice psihosomatice. Chestionarul conține 50 de afirmații, la care preadolescentul examinat răspunde prin „da” sau „nu”. Testarea se face individual sau în grup și durează 15-30 de minute.
  3. Chestionarul de evaluare a anxietății academice (Alpert-Haber). Chestionarul de evaluare

a anxietății academice a fost elaborat de Alpert-Haber în 1960. El stabilește rolul anxietății în însușirea cunoștințelor academice. Instrumentul conține 19 itemi aleși după criteriul performanțelor academice. Se face distincție între anxietatea care facilitează însușirea cunoștințelor și cea care o împiedică. Subiectul apreciază pe o scală de la 1 la 5 puncte intensitatea cu care resimte fiecare simptom.

III. Evaluarea reflexivității studenților în domeniul academic.

1. Chestionarul M.Tutușkina – chestionarul se aplică pentru a evalua nivelul reflexivității la studenți: 12-15 puncte – nivelul de reflexivitate corespunde normei; mai mult de 15 puncte – nivelul de reflexivitate este ridicat.

IV. Evaluarea motivelor pentru învățare la studenți:

1. Metodologia diagnosticării motivației pentru studenți (A.Rean, V.Iakunin). Metodologia este elaborată în baza chestionarului întocmit de A.Rean și V.Iakunin, la care au fost adăugate întrebările ce caracterizează motivele de învățare, identificate de către V.Leontiev: comunicative, profesionale, de învățare și cunoaștere, sociale, de realizare creativă, de prestigiu.

V. Stabilirea pragului de personalitate a studentului din perspectiva anxietății academice/profilul studentului anxios.

**„Chestionarul cu 16 factori de personalitate” al lui R.Cattell (16 FPI, forma C, 105 întrebări)**, utilizat pentru a determina trăsăturile de personalitate, interesele, dorințele, nivelul de anxietate și unele particularități personale legate de anxietate. Factorii sunt notați cu literele latine corespunzătoare. Factorii au dimensiuni bipolare relative, care nu poartă o caracteristică pozitivă sau negativă a semnificațiilor morale sau patologice. În continuare propunem o variantă de interpretare a factorilor, care conține descrierea semnificațiilor acestor factori de la un pol (clasele 1-3 – punctaj minim) până la celălalt pol (clasele 8-10 – punctaj înalt), iar rezultatele claselor 4-7 corespund zonei de semnificație medie.

Convertirea în clase se face prin convertirea rezultatelor inițiale într-un sistem de note, care face legătura dintre rezultatele subiectului cercetat și rezultatele altor indivizi dintr-o populație definită. Tabelele normative ne ajută să transformăm rezultatele inițiale în clase. Un interes deosebit prezintă pentru noi următorii factori:

**Factorul B** (nivel intelectual scăzut – nivel intelectual mărit); subiectul care se află în clasele de jos este predispus să înțeleagă mai greu materialul, la învățatură este cam „greoi”, preferă o

interpretare exactă, literă cu literă. Stilul „greoi” de învățare reflectă sau un intelect scăzut, sau niște dereglări în rezultatul unor patologii psihice. Subiectul din clasele mari are un intelect dezvoltat, gândește abstract, posedă logică (capacitate mare de învățare). Se observă o corelație cu nivelul cultural, de asemenea, cu reactivitatea.

**Factorul C** (instabilitate emoțională – stabilitate emoțională); extrema dimensiunii mici ne arată că individul este ușor influențat de emoții; instabil, reacționează la frustrație într-o manieră emoțională, își schimbă ușor interesele, este excitabil, evită responsabilitățile; poate manifesta tulburări psihosomatice (fobii, somn agitat, temeri iraționale), apare comportamentul obsesiv, starea de oboseală. La celălalt pol este plasat individul echilibrat emoțional, cu un caracter puternic, matur, stabil. El este capabil să aprecieze real situația și să o dirijeze. Uneori el manifestă rigiditate emoțională, insensibilitate. Punctajul înalt îi permite să se adapteze chiar și în situații de tulburări psihice.

**Factorul E** (supunere – dominanță); polul corespunzător notelor mici descrie o personalitate cu un caracter slab, supusă, ascultătoare, amabilă, dar în același timp timidă, ușor cedează, dependentă. Aceste persoane supuse, tacticoase, pot să-și piardă echilibrul în prezența unui conducător autoritar. Polul opus, cel al notelor mari, este reprezentat de persoane autoritare, încredute în sine, insistente până la agresivitate; persoane independente, ostile, încăpățânate, în situații de comunicare sunt dornice să capteze toată atenția și să fie admirate.

**Factorul H** (threctia – parmia); persoana care se află la polul de jos are sentimentul propriei nerealizări; este nehotărâtă, sfioasă, fricoasă, prudentă, respectă întocmai regulile, reacționează imediat la primejdie, manifestă o tendință de percepere rapidă a pericolului. Nu are încredere în forțele proprii. Evită profesiile cu caracter social-comunicativ. Persoanele de la polul opus sunt întreprinzătoare, curajoase, sociabile, comunicative. Ele pot suporta ușor lacrimile, momentele dificile ce apar într-o situație de comunicare stresantă.

**Factorul L** (Alexia – protension); notele mici caracterizează o persoană lipsită de încredere în sine; o persoană ușor adaptabilă, fără suspiciuni; uită repede greutățile, se acomodează fără probleme, nu caută rivalitate, poate lucra efectiv într-un colectiv. Polul opus indică persoane neîncredătoare, suspicioase, preocupate mai mult de propriul „Eu”, prudente în acțiuni, egocentrice. În general, factorul L reprezintă apărarea și tensiunea interioară.

**Factorul O** (încrederea – tendința spre culpabilitate); notele joase de la această dimensiune indică un comportament calm, persoana fiind încredută în forțele proprii, rezistentă la stres, liniștită,

mulțumită de sine. Totodată persoana este flexibilă, nu simte pericolul, uneori într-o așa măsură, încât nu observă când grupul de alături a acceptat o altă cale. Notele înalte accentuează tendința spre un comportament anxios în situațiile dificile persoana fiind, sensibilă la reacția celor din jur, cu sentimentul acut al datoriei, de aici și tendința spre culpabilitate.

**Factorul  $Q_3$**  (sentiment de sine slab – sentiment de sine puternic); comportamentul individului care se află la polul de jos se caracterizează prin indisciplină, neglijență, inexactitate, nu are voință să se controleze, nu ia în considerare părerea altora; este în conflict cu sine însuși. Polul opus exprimă un caracter puternic al individului, el fiind, stăpân pe sine, capabil să-și controleze emoțiile și comportamentul, atent, serios; manifestă interes și grijă față de grupul social.

**Factorul  $Q_4$**  (tensiune ergică slabă – tensiune ergică ridicată); notele slabe ale acestui factor indică o persoană destinsă, relaxată, calmă, apatică, reținută; are o motivație scăzută, este lenoasă, flegmatică; notele înalte caracterizează o persoană tensionată, încordată, ușor excitabilă, cu o motivație ridicată; individul este activ în pofida extenuării.

**Factorul  $I$**  (adaptare – anxietate); individul care se află la polul de jos este, în linii mari, mulțumit de sine și poate să obțină ceea ce consideră el mai important. Această zonă semnifică și o motivație insuficientă în situațiile dificile și imposibilitatea de a realiza dorințele. În zona opusă apare nivelul înalt de anxietate. Anxietatea nu e cauzată numai de o nevroză, ci poate fi o reacție la o anumită situație. Persoana nu se poate adapta, este nesatisfăcută de rezultatele obținute. Un nivel puternic al anxietății poate perturba activitatea individului, provocând tulburări psihosomatice.

## **2.2. Analiza rezultatelor studiului anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive, niveluri de reflexie și motivație**

### ***Diagnosticarea manifestării anxietății generale și academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și identificarea particularităților de interacțiune***

#### **Determinarea stilului cognitiv la studenți**

Chestionarul aplicat (P.Honey, A.Mumford) identifică patru variabile ale stilului cognitiv: a) activ – itemii: 2, 4, 5, 17, 18, 23, 28, 31; b) reflectiv – itemii: 6, 10, 16, 20, 22, 25, 26, 32; c) teoretic – itemii: 1, 3, 9, 11, 15, 24, 27, 29; d) practic – itemii: 7, 8, 12, 13, 14, 19, 21, 30.

Distribuirea studenților în dependență de stilul cognitiv este reflectată în următoarele tabele.

Tabelul 2.1. Distribuirea studenților în raport cu stilurile cognitive

Nr.crt.	Stil cognitiv	Numărul de studenți	%
1.	Activ	25	18,5
2.	Reflexiv	34	25,0
3.	Teoretic	27	20,5
4.	Practic	49	36,0
	<b>În total</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Analiza cantitativă a rezultatelor chestionării ne permite să stabilim că studenții se divizează în patru categorii, care se caracterizează prin: stil cognitiv activ (18,5%); stil cognitiv reflexiv (25,0%); stil cognitiv teoretic (20,5%), stil cognitiv practic (36,0%). Rezultatele comparative sunt prezentate în Figura 2.1.

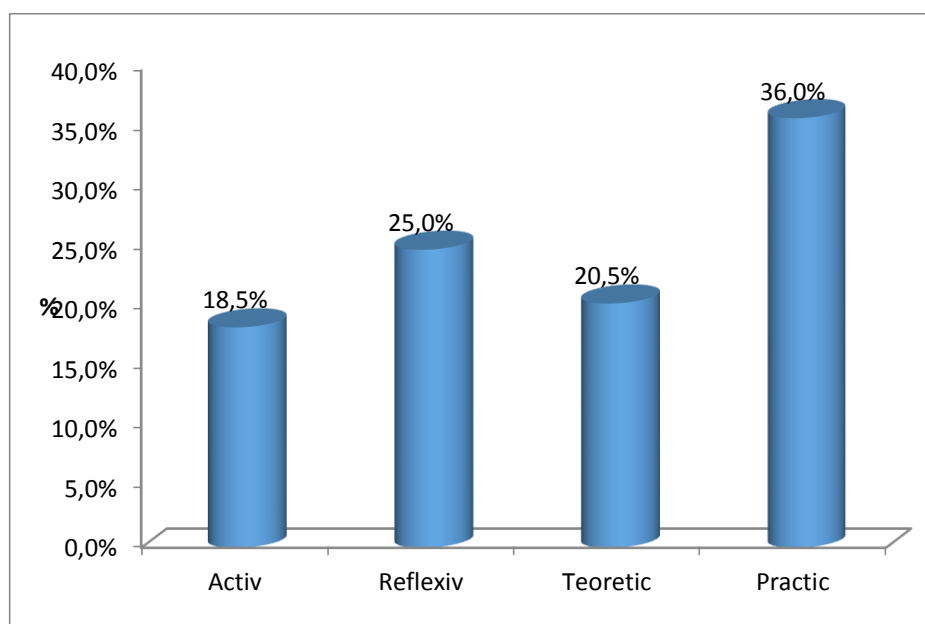


Fig.2.1. Stiluri cognitive ale studenților implicați în cercetare: date comparative.

Analiza rezultatelor testului ne permite să concluzionăm:

- Există diferență în distribuirea studenților cu diferite stiluri cognitive. Studenții cu *stil cognitiv activ* constituie cea mai mică grupă (18,5%), iar studenții cu *stil cognitiv practic* constituie cea mai mare grupă (36,0%). Nu sunt diferențe semnificative între studenții care promovează *stilul cognitiv activ* și *stilul cognitiv teoretic* (18,5% și, respectiv, 20,5%).
- Diferențele semnificative dintre studenții care promovează *stilul cognitiv activ* și studenții care promovează *stilul cognitiv practic* pot fi explicate prin particularitățile instruirii în instituțiile

de învățământ respective, dar și prin specificul viitoarei profesii.

Deoarece în cercetarea noastră accentul este pus pe diagnosticarea anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive, nu vom recurge la analiza și interpretarea fiecărui item din chestionare. În același timp, este important să identificăm caracteristicile dominante ale fiecărui grup de studenți raportate la un stil cognitiv sau altul. Dacă ipoteza respectivă despre interacțiunea tipurilor stilurilor cognitive cu diferit grad de manifestare a anxietății academice la studenți se va adeveri, atunci vom stabili mecanisme de influență prin intermediul stilurilor cognitive asupra diminuării/reglării anxietății academice la studenți.

Pentru a identifica caracteristicile dominante ale fiecărui stil cognitiv și manifestarea acestuia în diferite situații care pot provoca starea de anxietate, este necesară o descriere a acestora.

- *Studenții* care se caracterizează printr-un *stil cognitiv activ* se implică în activități și experiențe noi fără multe condiții și prejudecăți.

Manifestă entuziasm față de orice este nou, emit judecăți bazate mai mult pe sentimente și intuiție decât pe teorie, concepte. Studenții din această categorie sunt capabili să activeze în grupuri, să promoveze inovații, sunt impulsivi și mai puțin rezistenți la situații de stres.

- *Studenții cu stil cognitiv reflexiv* preferă să analizeze atent înainte de a lua o decizie sau de a formula o concluzie. Sunt persoane mediatative, au nevoie de mult timp pentru a realiza anumite sarcini, activități. Foarte des manifestă reflexie exagerată, nu au încredere în forțele proprii, nu sunt încrezuți că autoaprecierile sunt adevărate.
- *Studenții cu stil cognitiv teoretic* se axează pe logică, sunt perfecționiști, obiectivi. Sunt rezistenți la stres, ușor depășesc stările de anxietate legate de examene, evaluări, testări.
- *Studenții cu stil cognitiv practic* nu au răbdare la discuții teoretice, caută mereu modalități de a aplica ideile noi în practică etc. În același timp, examenele sau testările care prevăd cunoașterea unor teorii, legități, concepte pun acești studenți în situații de stres.

Generalizând rezultatele diagnosticării stilurilor cognitive, putem formula unele constatări importante pentru cercetare:

1. Diagnosticul ne-a permis să obținem rezultate valoroase cu privire la tipologia stilurilor cognitive la studenți (activ, reflexiv, teoretic, practic) din perspectiva corelării acestora cu manifestările anxietății academice la studenți.
2. Deoarece există interacțiune între stilurile cognitive și anxietatea academică manifestată de studenți, se impune necesitatea de a valorifica particularitățile stilurilor cognitive pentru a le

transforma în sursă de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți, aplicând instrumente psihologice de reflexie și motivație (argumentarea *a se vedea* în capitolul 3, paragraful 3.1).

Diagnosticarea manifestării anxietății și a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive

În scopul verificării ipotezei, conform căreia există diferențe în manifestarea anxietății academice la studenți în dependență de stilurile cognitive în diferite contexte reflexive și motivaționale, am aplicat următoarele probe: scala de manifestare a anxietății Taylor; inventarul de expresie a anxietății, ca stare și ca trăsătură, Ch.Spielberger; chestionarul de evaluare a anxietății academice, Alpert-Haber.

La pretestare au luat parte toți studenții de la USM și AMTAP implicați în cercetare. Ei au marcat răspunsurile cu codul care a fost aplicat și la testarea privind identificarea stilurilor cognitive la studenți.

Această abordare ne-a permis să stabilim nivelurile de manifestare a anxietății generale la studenți cu diferite stiluri cognitive.

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a anxietății generale la studenți sunt prezentate în Figurile 2.2. și 2.3.

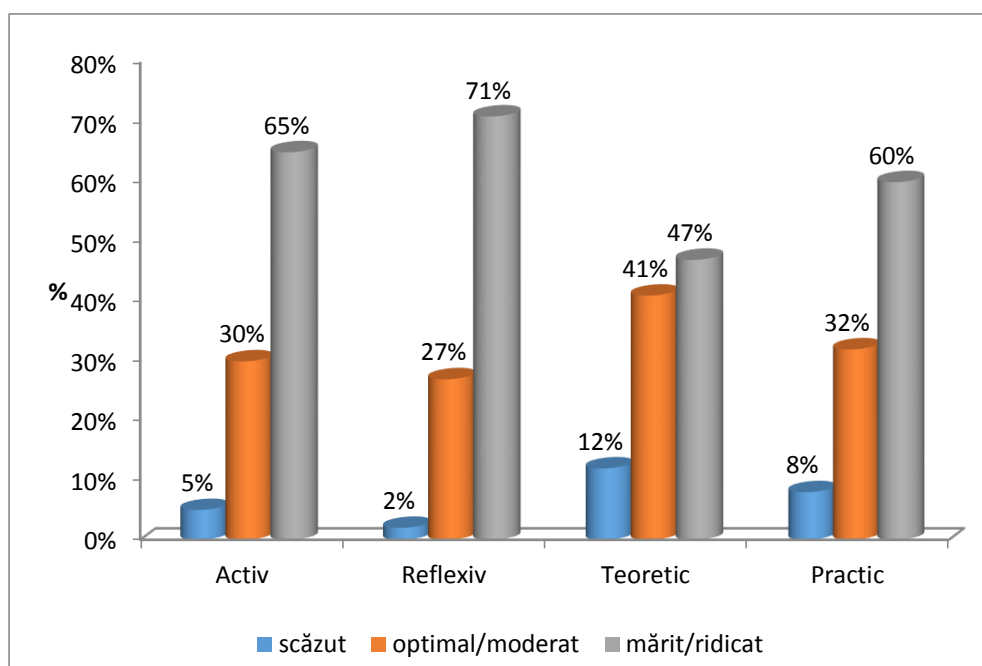


Fig. 2.2. Distribuția rezultatelor privind nivelul de anxietate generală la studenții cu diferite stiluri cognitive (scala Taylor)

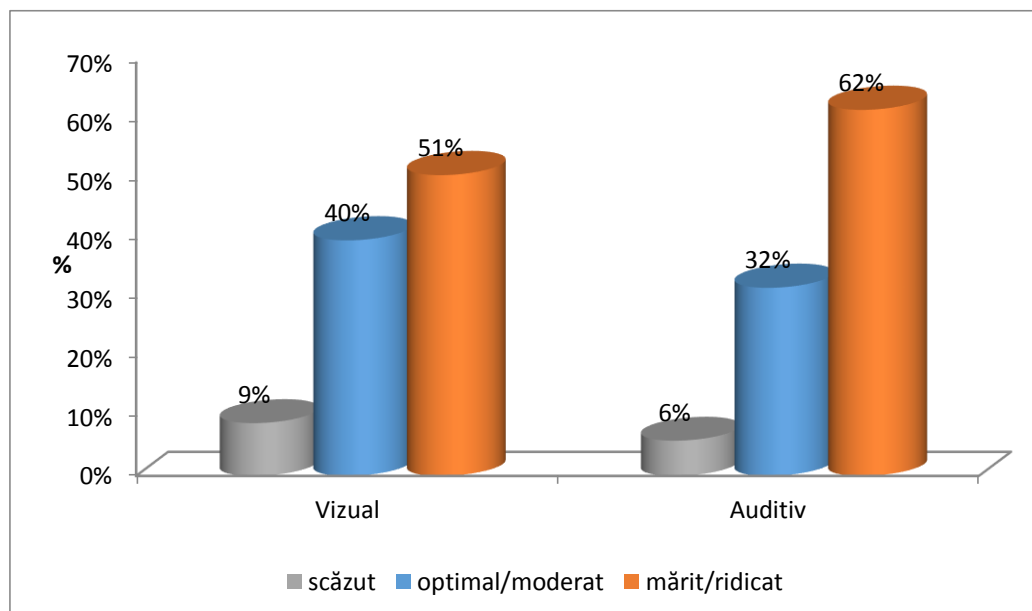


Fig. 2.3. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății la studenți cu diferite stiluri de învățare (scala Taylor)

Datele prezentate în Figura 2.2. „Distribuția rezultatelor privind nivelul de anxietate generală la studenții cu diferite stiluri cognitive (scala Taylor)” ne permit să constatăm următoarele: manifestarea unui nivel ridicat de anxietate la toți studenții indiferent de stilul cognitiv (între 47% și 71%). În același timp, se observă un nivel mai ridicat de anxietate la studenții cu stil cognitiv reflexiv – 71% cu stil cognitiv activ – 65% și cu stil cognitiv practic – 60%.

De menționat existența unui număr foarte mic de studenți din toate categoriile cu nivel scăzut/ redus de anxietate (între 2% și 12%).

Practic, nu există mari deosebiri privind numărul de studenți cu diferite stiluri cognitive la categoria nivel moderat/ redus de anxietate.

Așadar, în raport cu rezultatele chestionării în baza scalei de manifestare a anxietății Taylor studenții se împart în trei categorii: cu nivel scăzut/ redus, cu nivel moderat/ optimal și cu nivel ridicat/ mărit de anxietate.

*Prima categorie* de studenți (între 2% și 12%) cu nivel redus/ scăzut de anxietate se caracterizează prin stabilitate emoțională și psihică, încrederea în forțele proprii, resursele psihice le permit să facă față cerințelor academice și personale. În dependență de stilul cognitiv sau stilul de învățare, anxietatea la această categorie de studenți are caracteristici cam asemănătoare, dar și diferite: de exemplu, intensitatea și durata anxietății reduse se manifestă mai accentuat la studenții cu stil cognitiv reflexiv și cu stil cognitiv activ.



Tot în cadrul acestei categorii s-a constatat un specific de manifestare a anxietății la studenții cu stil cognitiv reflexiv: s-a înregistrat numai 2% de studenți cu nivel scăzut de anxietate. Analizând starea și comportamentul academic al studenților cu stil cognitiv activ, am ajuns la următoarea concluzie: studenții cu stil cognitiv activ se caracterizează prin performanțe mai joase decât cei cu stil cognitiv teoretic, încrederea în forțele proprii se compensează cu activismul, îi îngrijorează eventualele eșecuri etc.

Activismul cognitiv poate fi privit și ca factor de provocare a anxietății, și ca unul dintre factorii de diminuare a anxietății.

*A doua categorie* de studenți (între 27% și 43%) cu nivel moderat/optimal de anxietate se caracterizează prin stabilitate emoțională și psihică; deși starea psihică neplăcută îi îngrijorează, însăși această stare ei o pot gestiona și ascunde. Studenții din această categorie au capacitatea de a se „elibera” de neliniște în cazul unor testări, concursuri, întreceri etc. Ei își pot concentra atenția și se pot mobiliza pentru realizarea activității respective.

Cel mai mare număr de studenți (cca 41/32%) fac parte din această categorie; aceștia sunt cei cu stil cognitiv teoretic și cu stil cognitiv practic.

*Categoria a treia* de studenți (între 41% și 71%) manifestă un nivel ridicat/mărit de anxietate. Pentru acești studenți sunt specifice stări de instabilitate psihică și emoțională, neîncrederea în forțele proprii etc. Practic, majoritatea studenților din această categorie au dat un răspuns afirmativ pentru toți itemii ce vizează emotivitatea și îngrijorarea. Analiza rezultatelor pretestului ne-a permis să stabilim următoarele tendințe:

- creșterea nivelului de anxietate la studenți are consecințe negative asupra performanțelor academice, asupra sănătății emoționale și relațiilor cu semenii și cadrele didactice;
- creșterea nivelului de anxietate este determinată în mare parte de nivelul scăzut de dezvoltare cognitivă a studenților, de slaba dezvoltare a abilităților de învățare, de necunoașterea particularităților cognitive proprii de învățare (a stilurilor cognitive și a stilurilor de învățare) etc.

În continuare ne-am propus să diagnosticăm/stabilim nivelul de anxietate-stare, anxietate-trăsătură și anxietate academică la studenți. În acest scop au fost aplicate:

- a) chestionarul elaborat de Ch.Spielberger;
- b) chestionarul de evaluare a anxietății academice (Albert-Haber).

Rezultatele obținute privind nivelul de manifestare a anxietății-stare și a anxietății-trăsătură la

studenți (chestionarul Ch.Spielberger) sunt prezentate în Figurile 2.4 și 2.5.

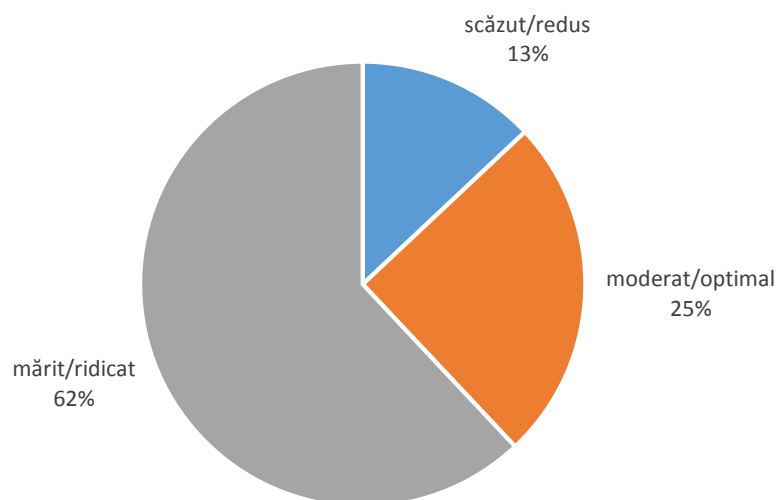


Fig. 2.4. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății-stare la studenții cu stil **cognitiv activ**

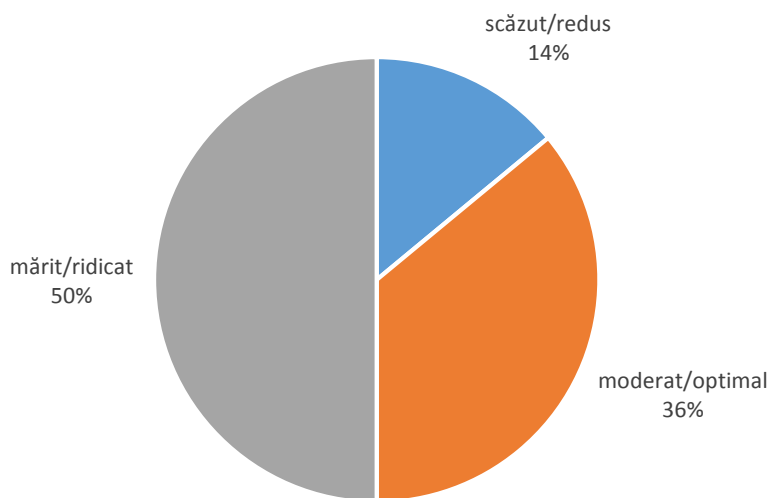


Fig. 2.5. Distribuția rezultatelor privind nivelul anxietății-trăsătură la studenții cu stil **cognitiv activ**

Datele prezentate în Figurile 2.6 și 2.7 denotă că studenții cu stil cognitiv activ au un nivel ridicat de *anxietate-stare* (62%) și un nivel ridicat de *anxietate-trăsătură* (între 50% și 38%).

Se observă o deosebire în manifestarea anxietății-stare și a anxietății-trăsătură la studenții cu stil cognitiv activ (discrepanța constituie 72%). Evident este faptul că contextul academic are o

amprentă/influență puternică asupra apariției și manifestării anxietății la studenți, inclusiv asupra celor cu stil cognitiv activ.

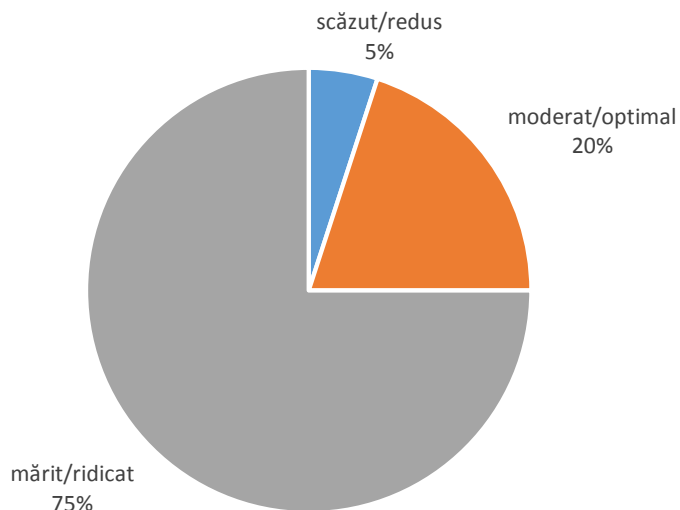


Fig. 2.6. Distribuția rezultatelor privind manifestarea anxietății-stare la studenții cu stil **cognitiv reflexiv**

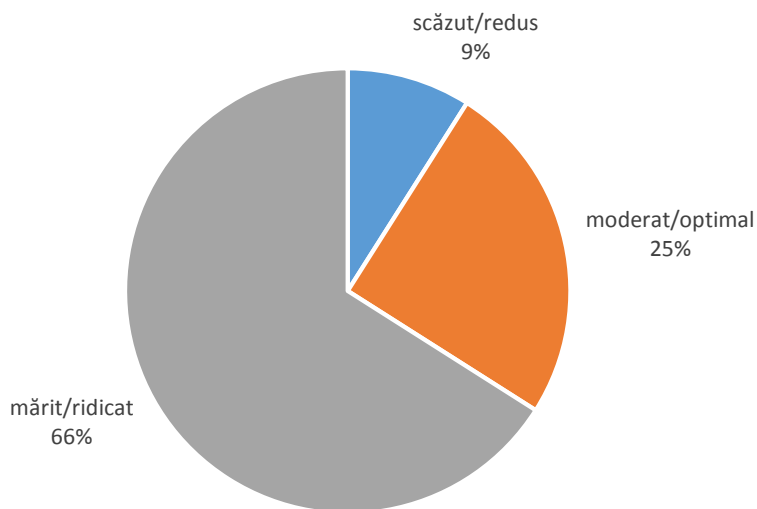


Fig. 2.7. Distribuția rezultatelor privind manifestarea anxietății-trăsătură la studenții cu stil **cognitiv reflexiv**

Și în cazul acestei categorii de studenți se înregistrează un scor ridicat/mărit privind anxietatea-stare (între 75% și 66%) și un alt scor ridicat/mărit de manifestare a anxietății-trăsătură (66%).

Constatăm și o situație specifică acestei categorii de studenți: cel mai înalt scor de manifestare a anxietății-stare s-a înregistrat anume în această categorie (75%).

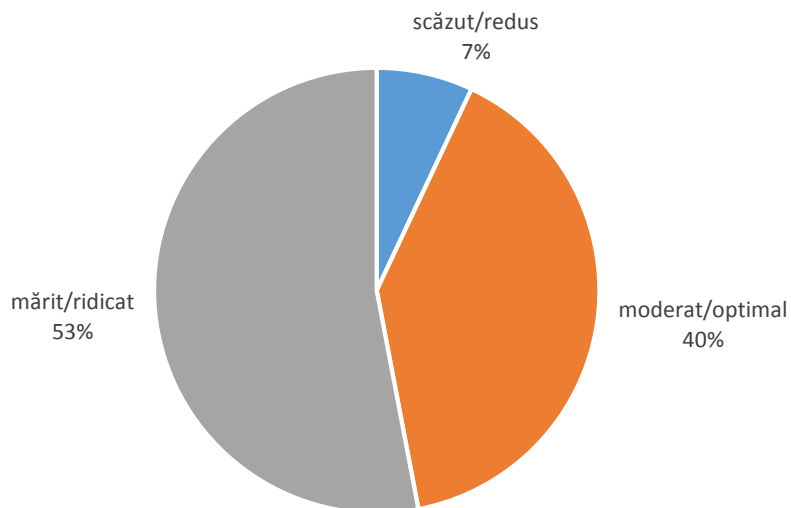


Fig. 2.8. Distribuția rezultatelor privind manifestarea anxietății-stare la studenții cu stil **cognitiv teoretic**

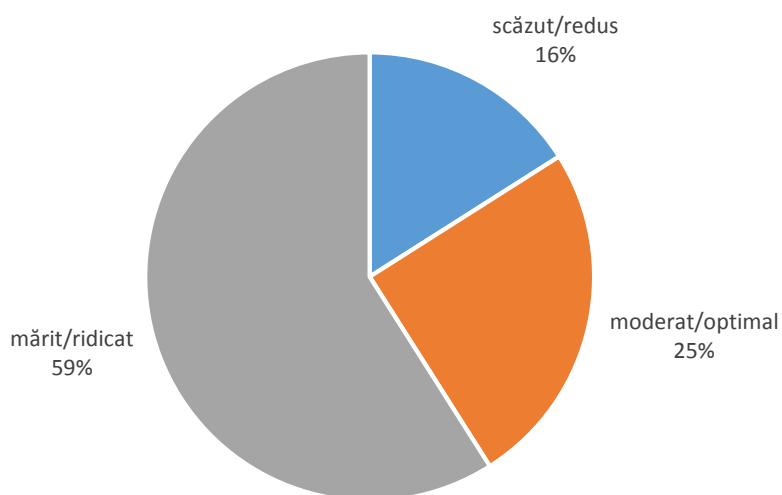


Fig. 2.9. Distribuția rezultatelor privind manifestarea anxietății-trăsătură la studenții cu stil **cognitiv teoretic**

De menționat că manifestarea anxietății la studenții din această categorie se deosebește de datele prezentate pentru alte categorii de studenți (cu stil activ și reflexiv) printr-un nivel mai scăzut de anxietate-stare și de anxietate-trăsătură.

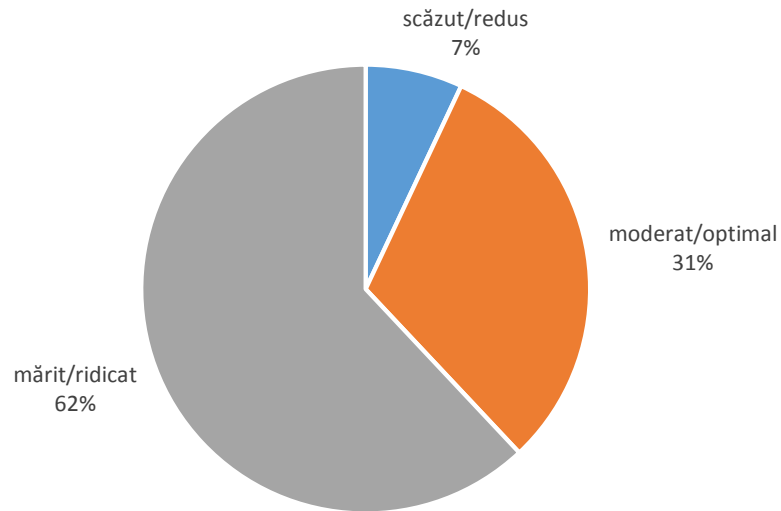


Fig. 2.10. Distribuția rezultatelor privind manifestarea anxietății-stare la studenții cu stil **cognitiv practic**

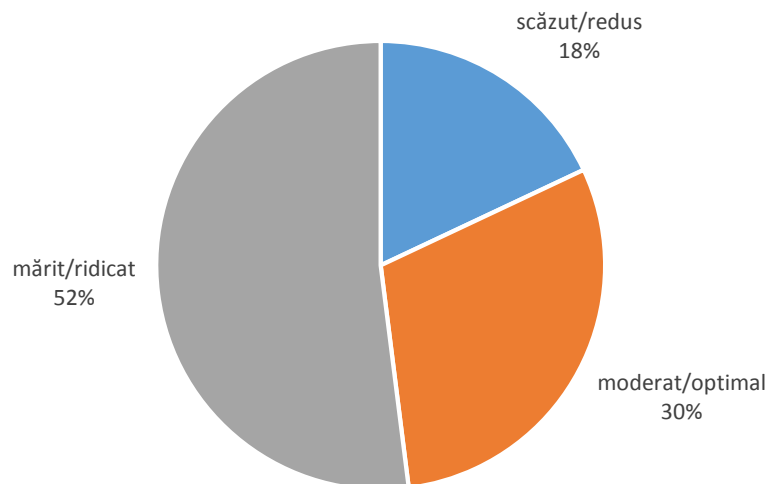


Fig. 2.11. Distribuția rezultatelor privind manifestarea anxietății-trăsătură la studenții cu stil **cognitiv practic**

În această categorie de studenți la fel se înregistrează scoruri înalte privind manifestarea anxietății-stare: 62%, iar pe dimensiunea anxietății-trăsătură se înregistrează 52% de studenți cu un nivel ridicat de anxietate.

În scopul validării/concretizării datelor privind nivelul de manifestare a anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive, am aplicat chestionarul de evaluare a anxietății academice –

Alpert-Haber.

Rezultatele evaluării anxietății academice sunt prezentate în Figurile 2.12-2.15.

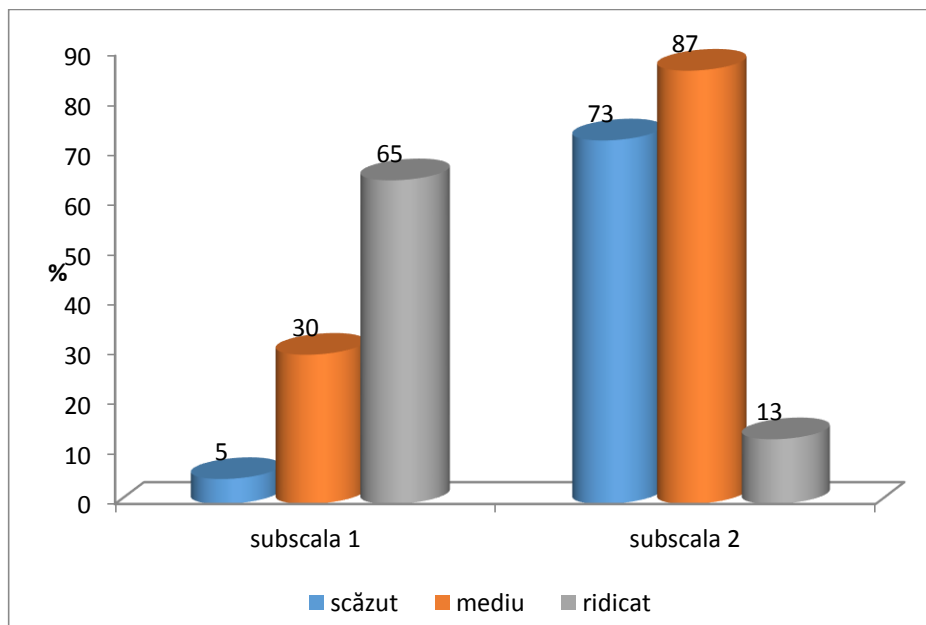


Fig. 2.12. Rezultatele evaluării anxietății academice la studenții cu stil **cognitiv activ**

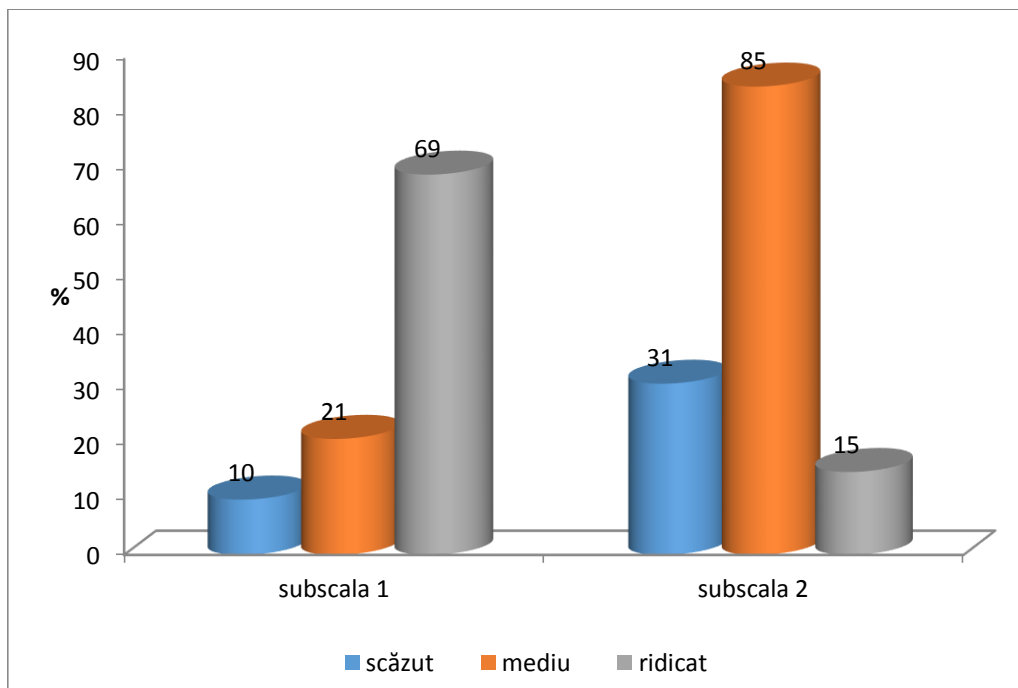


Fig. 2.13. Rezultatele evaluării anxietății academice la studenții cu stil **cognitiv reflexiv**

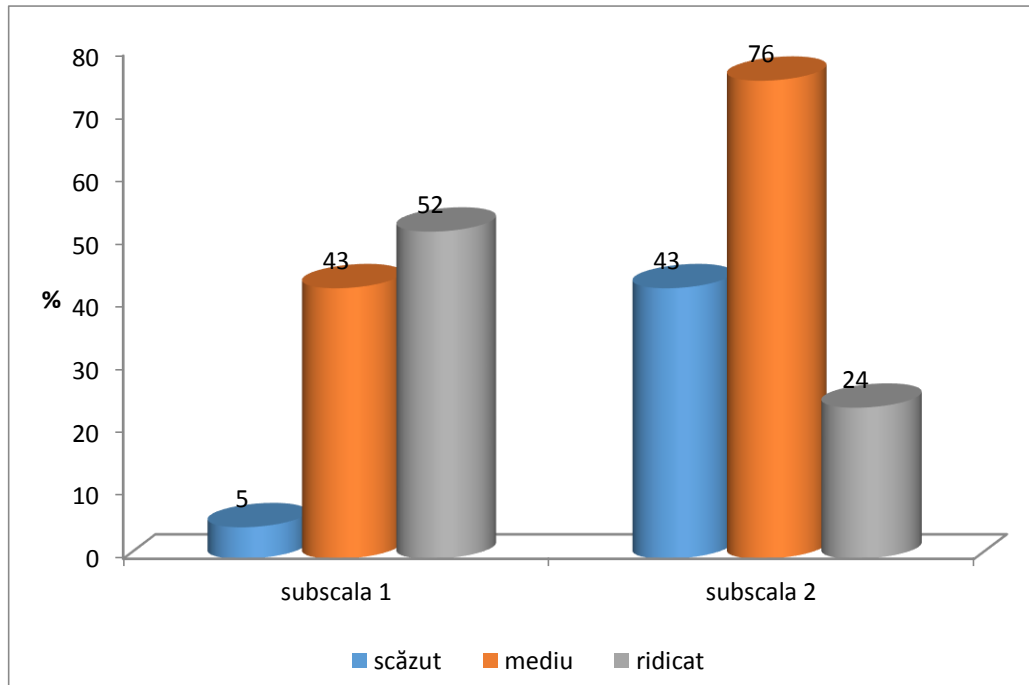


Fig. 2.14. Rezultatele evaluării anxietății academice la studenții cu stil **cognitiv teoretic**

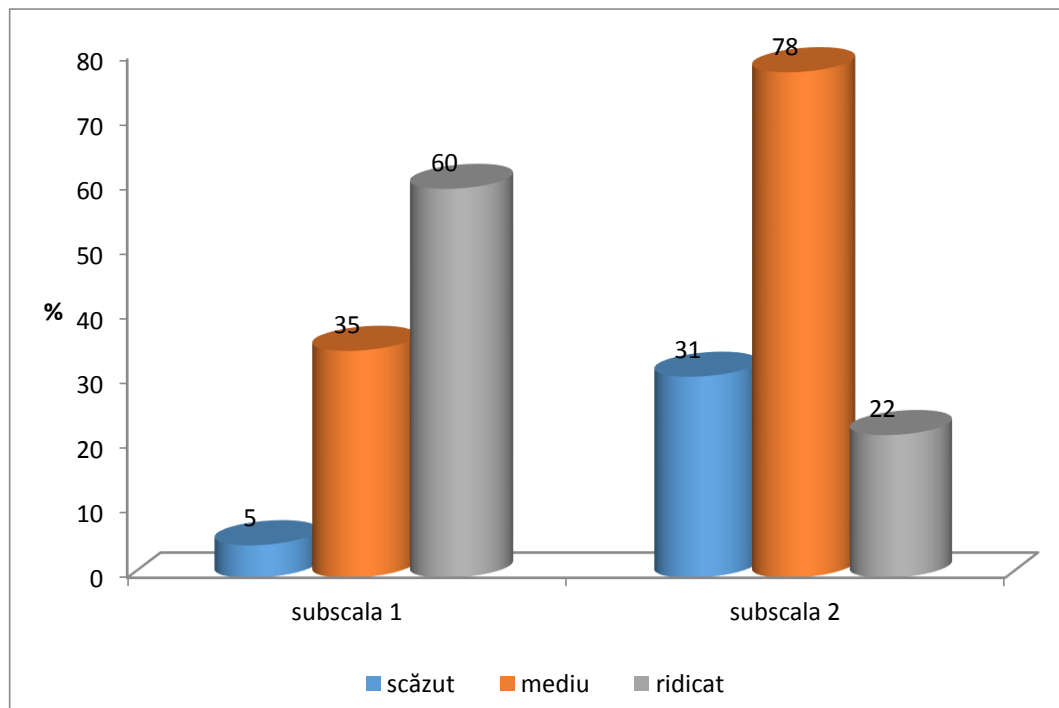


Fig. 2.15. Rezultatele evaluării anxietății academice la studenții cu stil **cognitiv practic**

Datele prezentate ne permit să constatăm că pentru nivelul ridicat de anxietate academică (subscala 1) cotele cele mai mari au obținut: studenții cu stil cognitiv reflexiv – 69%, apoi studenții

cu stil cognitiv activ – 65%. De menționat că cotele privind nivelul mediu al anxietății la studenți nu deviază esențial, ele se plasează între 31% și 48%.

Menționăm că chestionarul de evaluare a anxietății academice – Alpert-Haber – este orientat spre evaluarea anxietății pe două niveluri: mediu și ridicat. Dacă prima subscală măsoară anxietatea care împiedică însușirea cunoștințelor, atunci subscala 2 – anxietatea care facilitează însușirea cunoștințelor. Pentru a corela rezultatele obținute prin chestionarul Alpert-Haber cu rezultatele obținute prin alte instrumente, am aplicat și scorul scăzut/redus privind manifestarea anxietății; acest scor include un punctaj mai mic decât cel indicat pentru scorul mediu. De aceea, noi am obținut trei pachete de scoruri: mediu (+scăzut), ridicat și scăzut aparte.

În continuare am comparat scorurile medii obținute de studenți cu diferite stiluri cognitive în funcție de cele trei niveluri de manifestare a anxietății.

Tabelul 2.2. Valorile medii privind manifestarea anxietății la studenți

<i>Instrumentarul</i> <i>Stil de învățare</i>	<i>Test Taylor</i>		<i>Test Spielberger</i>		<i>Test Alpert-Haber</i>
	<i>Nivelul anxietății</i>		<i>Nivelul anxietății</i>		<i>Nivelul anxietății</i>
	<i>Media</i>	<i>Stare</i>	<i>Trăsătură</i>	<i>Scala 1</i>	<i>Scala 2</i>
Activ	21,9	49,5	38,8	40,5	20,5
Reflexiv	24,5	52,3	39,0	44,4	22,6
Teoretic	25,8	44,8	36,6	33,9	24,3
Practic	23,6	47,4	37,8	36,2	27,2

Rezultatele privind scorurile medii obținute de studenți raportate la tipul stilului cognitiv pentru nivelul redus de anxietate prezintă următoarele distribuții: cele mai înalte scoruri medii se atestă la studenții cu stil cognitiv reflexiv și cu stil cognitiv activ. Rezultate mai mici au fost obținute de studenții cu stil cognitiv practic și teoretic. Conform testului Taylor, scorurile medii obținute de studenți pentru nivelul mediu/moderat de manifestare a anxietății se repartizează în felul următor: punctajul cel mai mare este specific pentru studenții cu stil cognitiv teoretic și cu stil cognitiv practic; această tendință se confirmă și conform testului Spilberger și testului Alpert-Haber.

Diagnostică și analiza manifestării anxietății la studenții cu diferite stiluri cognitive ne-a permis să stabilim legăturile de interacțiune între diferite stiluri cognitive și manifestarea anxietății și anxietății academice la studenți.



Tabelul 2.3. Corelația dintre stilurile cognitive activ, reflexiv, teoretic și practic și manifestarea anxietății academice

<i>Variabile</i>	<i>Coeficientul de corelație (r)</i>	<i>Pragul de semnificație</i>
Stilul cognitiv activ	0,439	p = 0,001
Stilul cognitiv reflexiv	0,452	p = 0,001
Stilul cognitiv teoretic	nesemnificativ	nesemnificativ
Stilul cognitiv practic	0,391	p = 0,001

Conform datelor obținute, constatăm că există o corelație între anxietatea academică și stilul cognitiv activ, reflexiv și cel practic. Deoarece coeficientul de corelație obținut este pozitiv, s-a confirmat legătura direct proporțională; adică, cu cât nivelul anxietății este mai înalt, cu atât stilurile cognitive-activ, reflexiv și practic – sunt mai evidente. În situații stresante, emoțiile creează studenților probleme, iar frica îi face ineficienți. În timpul examenelor ei manifestă nervozitate, instabilitate emoțională.

Așadar, din analiza datelor obținute putem deduce unele particularități ale interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv:

**A. Particularități generale**

1. Particularitățile promovării de către studenți a unui stil cognitiv sau altui, influențat de unele trăsături ale temperamentului, de modul de gândire, mediul universitar, devin și sursele apariției anxietății academice. Cu cât mai mult stilul cognitiv implică cadrul emoțional, cu atât mai mare este gradul de manifestare a anxietății academice în situații reale de învățare.
2. Particularitățile manifestării anxietății academice la studenți confirmă relația: *cu cât nivelul de anxietate este mai ridicat, cu atât stilul cognitiv se manifestă mai evident/accentuat și cu cât gradul de manifestare a anxietății la studenți este mai redus/moderat, cu atât stilul cognitiv se manifestă mai puțin accentuat.*
3. Totodată, trebuie de menționat că stilurile cognitive reprezintă nu doar unul dintre mai mulți factori care provoacă anxietatea academică, ceea ce influențează asupra interacțiunii dintre aceste fenomene. Însă, indiferent de tip, stilurile cognitive dispun de valențe/caracteristici care pot provoca anxietatea academică cu diferit grad de manifestare, în dependență de caracterul specific al stilului cognitiv.
4. De menționat că și studenții cu stil cognitiv practic și cu stil cognitiv teoretic (care au manifestat un nivel mai scăzut de anxietate academică) pot manifesta un nivel înalt de anxietate

academică. Însă, în acest caz, alți factori devin dominanți: *tipul temperamentului, emoționalitatea exagerată, dependența mai accentuată de câmp etc.*

5. Una dintre particularitățile interacțiunii anxietate academică – stil cognitiv ține de existența corelației dintre anxietatea generală – anxietatea-trăsătură – anxietatea-stare – anxietatea academică. Trebuie de ținut cont că pot exista cazuri, când această interacțiune depinde, în mare parte, de anxietatea generală sau de anxietatea-stare și nu de cea academică.

#### **B. Particularități specifice**

Aceste particularități țin de specificul manifestării anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive (a se vedea Tabelul 2.4.)

Tabelul 2.4. Particularități specifice de manifestare a anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive

<i>Nr. crt.</i>	<i>Manifestări dominante</i>	<i>Stiluri cognitive</i>			
		<i>Activ</i>	<i>Reflexiv</i>	<i>Teoretic</i>	<i>Practic</i>
1.	Fiziologice	Agitație	Transpirație, amețelă	Nu s-a depistat manifestare dominantă	Tremurături, slăbiciuni
2.	Afective	Iritabilitate, teamă	Nervozitate	Neliniște	Stare permanentă de îngrijorare
3.	Cognitive	Epuizare și tensiune	Disconfort psihic	Scăderea puterii de concentrare	Tensiune mentală
4.	Comportamentale	Exprimare verbală agitată, activitate dezorganizată	Oboseală generalizată	Evitare	Activitate dezorganizatoare

#### ***Diagnosticarea reflexivității și motivației pentru învățare la studenți cu diferite stiluri cognitive și niveluri de manifestare a anxietății academice***

În acest subcapitol prezentăm datele diagnosticării nivelului de manifestare a reflexivității. În conformitate cu ipoteza cercetării, care presupune că studenții cu un nivel înalt de anxietate se caracterizează și printr-un nivel înalt de reflexivitate, aceasta se manifestă prin incapacitatea de a lua rapid decizii, printr-un nivel scăzut de autoapreciere, prin autoflagelare, ”răscolire” a sufletului etc. Așadar, importanța semnificației indicilor „anxietate academică - reflexivitate” ne va permite să diminuăm, corectăm anxietatea academică la studenți prin „coborârea” nivelului de reflexivitate la ei, evidențiind particularitățile acestui proces în dependență de stilurile cognitive și de învățare ale acestora. Pentru a obține rezultatele respective, am aplicat testul de evaluare a reflexivității, elaborat

de M.K.Tutușkina.

Datele sunt prezentate în figurile ce urmează.

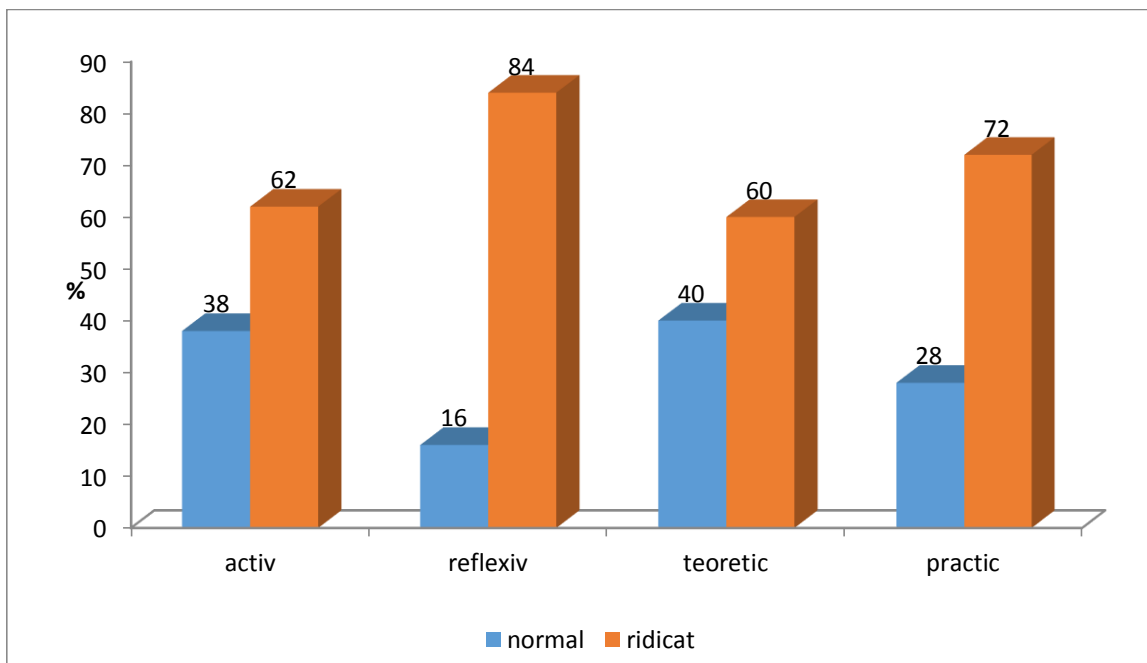


Fig. 2.16. Repartiția datelor privind nivelul reflexivității la studenții cu stil cognitiv activ, reflexiv, teoretic și practic

Analiza datelor prezentate ne permite să constatăm existența unui nivel înalt de reflexivitate la studenții cu diferite stiluri cognitive. Totodată, se constată că acest nivel este considerabil mai înalt la studenții cu stil cognitiv reflexiv (84%) și practic (72%).

Tabelul 2.5. Valorile medii de manifestare a anxietății academice și a reflexivității la studenții cu diferite stiluri cognitive

	<i>Stil cognitiv</i>	<i>Anxietate academică</i>		<i>Reflexivitate</i>
		<i>Scala 1</i>	<i>Scala 2</i>	
1.	Activ	40,5	20,5	17,3
2.	Reflexiv	44,4	22,6	19
3.	Teoretic	33,9	24,3	17
4.	Practic	36,2	27,2	18

Comparând aceste rezultate cu rezultatele de manifestare a anxietății la studenți, noi am stabilit următoarele legături de dependență, prezentate în Tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Corelația dintre nivelurile de anxietate și nivelul de reflexivitate la studenți

	<b>Reflexivitate</b>
<b>Anxietate</b>	- 0,354
<b>p</b>	0,01

Coeficientul de corelație obținut între anxietate și reflexivitate este negativ, adică legătura dintre acești doi factori este:

- 1) invers proporțională, adică cu cât nivelul de anxietate este mai înalt, cu atât mai rar studenții recurg la reflexivitate. Altfel spus, cu cât frica, neliniștea, instabilitatea emoțională este mai pronunțată, cu atât mai rar studenții sunt orientați spre a-și analiza acțiunile, comportamentul lor și al altor persoane, lor le vine greu să prognozeze posibilele consecințe, fie că sunt indiferenți față de aceste consecințe și
- 2) proporțională – nivelul înalt de anxietate corelează cu manifestarea exagerată a reflexivității.

Alături de reflexivitate, motivația pentru învățare în cercetarea noastră este determinată ca fiind unul dintre mecanismele psihologice de corecție/diminuare a anxietății academice la studenți.

Argumentarea ține de următoarele:

- formarea motivului presupune identificarea obiectivelor concrete, care se caracterizează prin performanța obținută, ceea ce duce la mobilizarea personalității. În acest sens putem vorbi despre rolul stimulatив al motivului;
- schimbarea potențialului motivațional al personalității duce la schimbarea caracteristicilor tipologice ale acesteia, inclusiv a anxietății și reflexivității.

În continuare prezentăm rezultatele testului A.Rean, V.Iakunin privind stabilirea nivelului de motivație pentru învățare la studenții cu diferite stiluri cognitive și diferite stiluri de învățare.

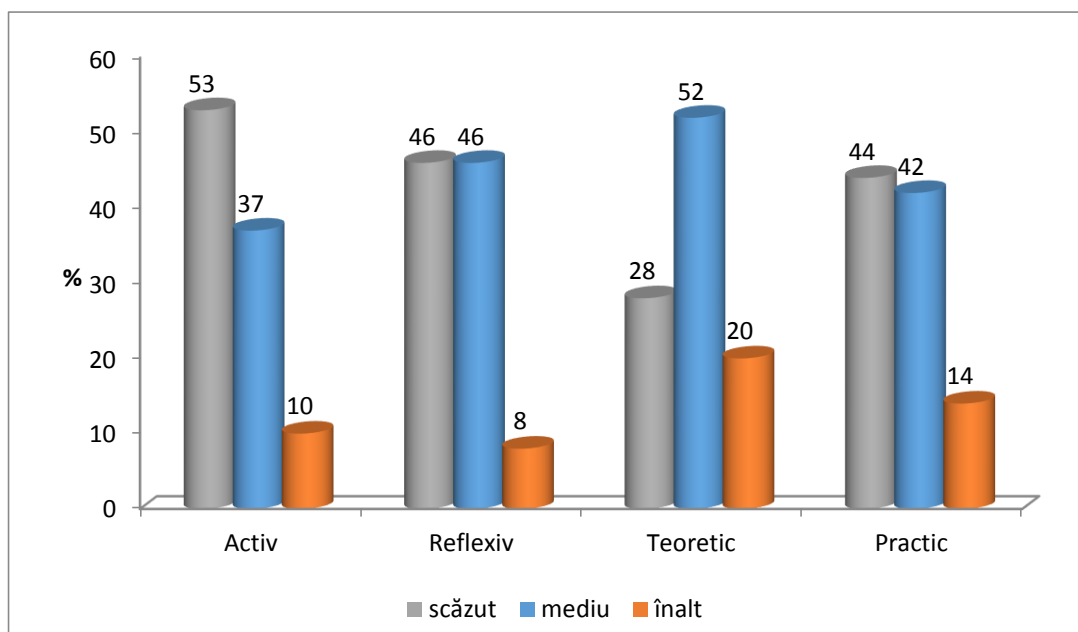


Fig. 2.17. Datele privind nivelul de motivație pentru învățare la studenți cu diferite stiluri cognitive

Analizând rezultatele obținute, menționăm următoarele:

1. La studenții cu diferite stiluri cognitive se constată un nivel scăzut de motivație – între 28% și 53%.
2. Dintre studenții cu diferite stiluri cognitive cel mai înalt nivel de motivație se constată la studenții cu stilul cognitiv teoretic – 20%.
3. Majoritatea studenților din ambele loturi, indiferent de stilul cognitiv, fac parte din categoria celor cu nivel mediu de motivație pentru învățare. Excepție fac studenții cu stil cognitiv reflexiv.

În continuare este necesar a stabili legătura de interacțiune dintre nivelul de anxietate și nivelul de motivație la studenți cu diferite stiluri cognitive.

Tabelul 2.7. Valorile medii de manifestare a anxietății academice și a motivației pentru învățare la studenții cu diferite stiluri cognitive

	<i>Stil cognitiv</i>	<i>Anxietate academică</i>		<i>Motivație</i>
		<i>Scala 1</i>	<i>Scala 2</i>	
1.	Activ	40,5	20,5	18,6
2.	Reflexiv	44,4	22,6	17,3
3.	Teoretic	33,3	24,3	20,5
4.	Practic	36,2	27,2	18,0

Tabelul 2.8. Corelația dintre nivelul de anxietate și cel de motivație la studenți

	<b>Motivație</b>
<b>Anxietate</b>	- 0,379
<b>p</b>	0,01

Coeficientul de corelație obținut este semnificativ, adică s-a confirmat legătura dintre anxietate și motivație – legătura este invers proporțională; adeci, cu cât nivelul anxietății este mai mic, cu atât studenții au un nivel mai înalt de motivație pentru învățare, și invers.

Pentru a investiga existența unei relații între anxietatea academică și nivelul de motivație pentru învățare la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare, am calculat coeficientul de corelație. Rezultatele ne permit să constatăm existența unei corelații semnificative între nivelul de manifestare a anxietății academice și nivelul de motivație pentru învățare la studenți: nivelul înalt de motivație este în concordanță cu nivelul redus de anxietate, și invers: nivelul scăzut de motivație este în concordanță cu nivelul ridicat/mărit de anxietate la studenți. Așadar, anxietatea ridicată poate fi căutată la nivelul scăzut de motivație pentru învățare.

În contextul rezultatelor obținute în procesul de diagnosticare a nivelului de manifestare a anxietății academice la studenți apare oportunitatea de a stabili profilul psihologic al studentului cu un nivel înalt de manifestare a anxietății academice.

Anxietatea, în diferitele ei forme de manifestare, este în strânsă legătură cu trăsăturile de personalitate și le poate influența provocând schimbările lor.

Nivelul scăzut de anxietate influențează pozitiv trăsăturile de personalitate, și invers: nivelul ridicat de anxietate influențează negativ asupra acestor trăsături. Această constatare este valabilă și pentru manifestarea proceselor cognitive, aplicarea entităților de cunoaștere de către studenții cu diferite stiluri cognitive.

În scopul stabilirii profilului psihologic al studentului cu un grad ridicat de anxietate, a fost aplicat chestionarul 16PF Cattell, prin intermediul căruia am obținut date ce completează rezultatele obținute în cadrul diagnosticării nivelului de anxietate la studenții cu diferite stiluri cognitive.

În continuare prezentăm valorile medii obținute de studenții cu diferite niveluri de anxietate academică pentru fiecare factor în parte.

Tabelul 2.9. Valorile medii ale factorilor de personalitate în dependență de nivelul de anxietate

Factorii de personalitate	Valoarea medie la studenții anxioși	Valoarea medie la studenții nonanxioși	t	p
A	7,88	3,82	4,531	0,001
C	3,36	7,32	3,943	0,001
E	4,11	5,25	Nesemn.	Nesemn.
F	4,32	7,78	3,243	0,001
G	4,28	7,22	3,651	0,001
H	4,55	6,18	Nesemn.	Nesemn.
I	4,76	5,21	Nesemn.	Nesemn.
L	3,78	3,86	Nesemn.	Nesemn.
M	4,32	4,66	Nesemn.	Nesemn.
N	3,66	4,11	Nesemn.	Nesemn.
O	7,32	3,66	4,327	0,001
Q 1	4,33	4,76	Nesemn.	Nesemn.
Q 2	3,82	6,24	2,897	0,001
Q 3	3,77	4, 54	Nesemn.	Nesemn.
Q 4	4,43	3,22	Nesemn.	Nesemn.

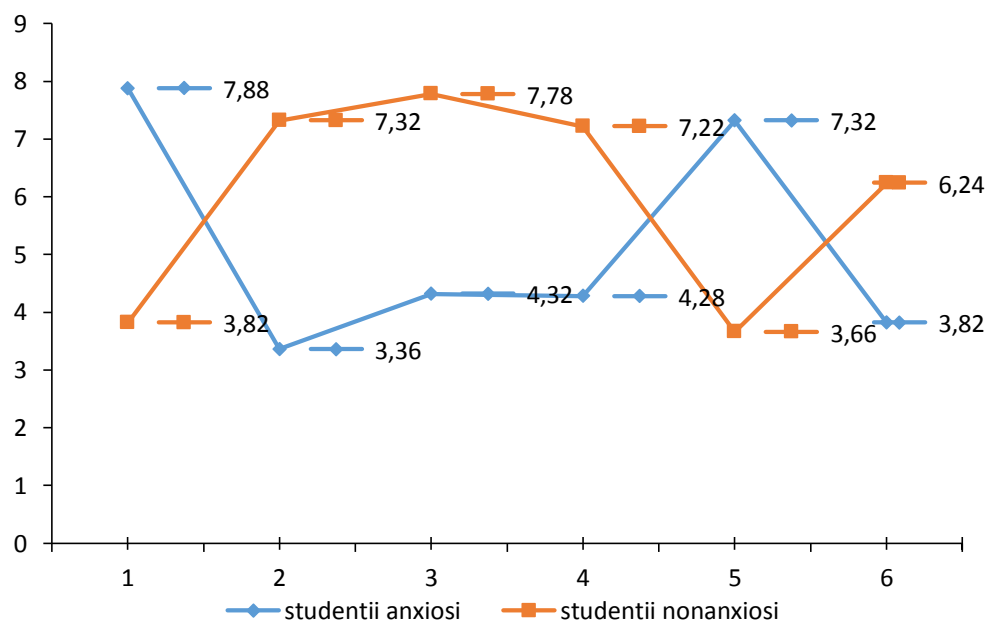


Fig. 2.18. Prezentarea grafică a valorilor medii ale factorilor de personalitate cu diferențe semnificative

***Factorul A: schizotomie/ciclotimie***

Valori mai înalte au obținut studenții cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic și cu un nivel redus de anxietate academică – 7,88, în comparație cu studenții cu un nivel mediu/moderat de anxietate academică – 6,24 și cu studenții cu un nivel ridicat de anxietate – 3,82.

Diferențe semnificative s-au înregistrat pentru studenții din această categorie cu un nivel redus și cu un nivel ridicat de anxietate situațională/academică; pragul de semnificație  $p = 0,001$ .

Studenții din această categorie au obținut valori mai ridicate în comparație cu studenții cu stiluri cognitive reflexiv și practic și cu nivel scăzut/reduc de anxietate academică – 6,82, cu nivel mediu/moderat – 5,12 și cu nivel ridicat de anxietate situațională/academică – 3,22. Pe această linie de comparație se înregistrează diferențe semnificative între studenții cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic și studenții cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic; pragul de semnificație  $p = 0,001$ .

Rezultatele obținute ne permit să constatăm că studenții cu nivel redus de anxietate academică, indiferent de stilul cognitiv, se caracterizează prin comunicabilitate, motivație pentru învățare, comparație, adaptare la situații noi – academice. Și invers, toți studenții cu un nivel ridicat al anxietății academice manifestă scepticism, disponibilitate redusă pentru învățare, atitudini controversate etc.

***Factorul C: instabilitate emoțională/stabilitate emoțională***

Valori mai înalte au obținut studenții cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic și cu un nivel scăzut/reduc de anxietate academică – 7,32, în comparație cu studenții cu un nivel moderat/mediu de anxietate – 5,24 și cu studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică – 3,36. Diferențe statistice semnificative au fost identificate între studenții cu un nivel redus/scăzut de anxietate și studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică; pragul de semnificație  $p = 0,001$ .

Se înregistrează și diferențe între studenții cu stilul cognitiv activ, stil cognitiv teoretic, stil vizual de învățare și studenții cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic pe linia de comparație a nivelurilor de anxietate; pragul de semnificație  $p = 0,001$ .

Se constată că studenții cu nivel scăzut de anxietate academică din ambele categorii se caracterizează prin stabilitate și maturitate emoțională, echilibru, încredere în forțele proprii, atitudine pozitivă pentru învățare etc.

Studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică manifestă o instabilitate emoțională, nervozitate, agitație, reacționează acut la insuccesele de învățare.

***Factorul F: îngrijorare/nepăsare***

Valori mai mari au obținut studenții cu un nivel redus de anxietate – 7,78, cei cu un nivel



mediu au obținut valori în limită de 6,29 și cei cu un nivel ridicat de anxietate academică au obținut cele mai mici valori – 4,32. Diferența statistică semnificativă pentru rezultatele obținute de studenții cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic și cu un nivel redus de anxietate academică și de studenții din aceeași categorie cu un nivel ridicat al anxietății se constituie la pragul de semnificație  $p = 0,005$ .

Rezultatele studenților cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic sunt în medie mai mici decât rezultatele obținute de către studenții cu stil cognitiv activ și cu stil cognitiv teoretic; pragul de semnificație  $p = 0,001$ .

În același timp, rezultatele studenților cu un nivel scăzut de anxietate din ambele categorii nu diferă semnificativ, precum și rezultatele studenților cu un nivel mediu și ridicat de anxietate academică. Diferențele țin de numărul mai mic de studenți cu un nivel redus de anxietate academică care fac parte din categoria a doua și de numărul mai mare de studenți cu un nivel ridicat de anxietate academică care fac parte din aceeași categorie: studenții cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic. Studenții cu un nivel redus de anxietate din ambele categorii se caracterizează prin: capacitatea de a risca, activism, optimism, îndrăzneală; deseori își supraestimează posibilitățile cognitive; și invers, studenții care manifestă un nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin frica de a risca, pasivitate, pesimism, neliniște excesivă, își subestimează posibilitățile de învățare etc.

***Factorul G: supra-eu slab/forța supra-eului***

În cadrul acestui factor studenții cu un nivel redus de anxietate academică și care fac parte din categoria celor cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic au o medie de 7,22; studenții cu un nivel mediu/moderat de anxietate au obținut media de 5,86; studenții cu un nivel ridicat de anxietate au media egală cu 4,28. Diferențe statistice semnificative au fost înregistrate la studenții cu un nivel redus și la cei cu un nivel ridicat de anxietate; pragul de semnificație  $p = 0,002$ .

Studenții cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic, care manifestă un nivel redus de anxietate academică, au obținut media 6,98; cei cu un stil mediu/moderat au obținut media 5,22; cei cu un nivel ridicat de anxietate academică au media rezultatelor egală cu 3,32. Diferențe se constată la pragul de semnificație  $p = 0,001$  între studenții cu diferite niveluri de anxietate din prima categorie și cei din a doua categorie.

Acest factor indică măsura în care studenții înțeleg și respectă regulile de comportament impuse de cadrul academic.

Studenții cu un nivel redus de anxietate academică manifestă responsabilitate, capacitatea de a înainta și realiza obiectivele, sunt conștiincioși și încrezuți în sine. În același timp, studenții cu un

nivel ridicat de anxietate academică deseori sunt în conflict cu profesorii, nu sunt stăpâni pe sine, nu sunt motivați pentru învățare, nu-și asumă responsabilități pentru rezultatele învățării.

***Factorul O: încredere/tendința spre culpabilitate***

Cele mai înalte scoruri medii au fost identificate la studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică care fac parte din categoria celor cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic (7,32) și care fac parte din a doua categorie la cei cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic (6,98). Cele mai mici scoruri au obținut studenții cu un nivel redus de anxietate academică: 3,66 (prima categorie de studenți) și 4,02 (a doua categorie de studenți). Scorurile studenților cu un nivel moderat/mediu al anxietății academice sunt mai aproape de scorurile studenților cu un nivel ridicat al anxietății: 5,42 și, respectiv, 5,22. Diferențe statistice semnificative au fost înregistrate la studenții cu un nivel redus de anxietate și la cei cu un nivel ridicat de anxietate din ambele categorii; pragul de semnificație  $p = 0,001$ . Diferențe semnificative între aceste două categorii de studenți nu s-au înregistrat.

Acest factor oferă informații privind calmul și neliniștea studentului. Studenții cu un nivel redus de anxietate academică din ambele categorii sunt încrezuți în sine, calmi, au capacitatea de a rezolva de sine stătător problemele; și invers, studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică manifestă agitație, neliniște, deprimare, neîncredere în forțele proprii, în special în situații de examinare și testare a rezultatelor academice.

***Factorul Q<sub>1</sub>: conservatorism/lipsă de respect pentru convenții***

În cadrul acestui factor nu s-au înregistrat diferențe semnificative, așa cum acestea s-au înregistrat între studenții cu diferite niveluri de anxietate academică și studenții cu diferite stiluri cognitive.

***Factorul Q<sub>2</sub>: dependența de grup/independența personală***

Studenții cu un nivel redus de anxietate academică din categoria celor cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic, stil vizual de învățare au obținut scoruri medii de 6,24, iar studenții cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic, stil auditiv de învățare scoruri medii de 6,32. Studenții cu un nivel moderat/mediu de anxietate academică din prima categorie au obținut scoruri de 5,84, iar cei din a doua categorie – de 5,82. La rândul lor, studenții cu un nivel ridicat de anxietate au obținut scoruri între 3,82 (prima categorie de studenți) și 3,66 (a doua categorie de studenți).

Pentru acest factor diferențe statistice semnificative se atestă la studenții cu un nivel redus de anxietate academică și la studenții cu un nivel ridicat de anxietate, la pragul de semnificație  $p = 0,001$ .

Studenții cu un nivel redus de anxietate demonstrează independență academică, hotărâre în

rezolvarea problemelor de învățare, originalitate în gândire. Au capacitatea de a lua decizii, de a-și expune propria părere etc.

Acești studenți pot lucra în grupuri, deseori se manifestă ca lideri. Studenții cu un nivel scăzut de anxietate se caracterizează prin tendința de a urma calea majorității, prin incapacitatea de a lua decizii proprii etc.

***Factorul Q3: sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic***

Studenții cu un nivel redus de anxietate din categoria celor cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic au înregistrat valori medii de 7,34; cei cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic – valori medii de 6,94. Respectiv, valori medii au obținut studenții cu un nivel mediu/moderat de anxietate: 6,42 și 6,26; studenții cu un nivel ridicat de anxietate: 3,88 și 3,62.

Diferențe statistic semnificative s-au înregistrat între studenții cu un nivel redus de anxietate academică și studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică, la pragul de semnificație  $p = 0,001$ . În cadrul acestui factor, studenții cu un nivel redus de anxietate se caracterizează prin autocontrol ridicat, sunt perfecționiști; și invers, studenții cu un nivel ridicat de anxietate manifestă lipsă de autocontrol, nu sunt împăcați cu sine, dar și cu alții.

***Factorul Q4: tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată***

Studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică care fac parte din categoria celor cu stiluri cognitiv activ și teoretic înregistrează valori de 7,46, iar studenții cu stiluri cognitive reflexiv și practic – de 6,94.

Studenții cu un nivel moderat/mediu de anxietate au obținut următoarele scoruri: 6,80 – prima categorie, 6,38 – a doua categorie; studenții cu un nivel scăzut de anxietate au obținut: 4,28 – prima categorie și 3,96 – a doua categorie de studenți. Diferența statistică între studenții cu un nivel redus și cei cu un nivel ridicat de anxietate se constată la pragul de semnificație  $p = 0,001$ .

În acest caz, studenții cu un nivel redus de anxietate academică au un comportament relaxat, calm degajat, liniștit, pe când studenții cu un nivel ridicat de anxietate manifestă frustrare, neliniște, încordare, surmenaj, care se manifestă mai accentuat în situații de examinare și testare a rezultatelor academice.

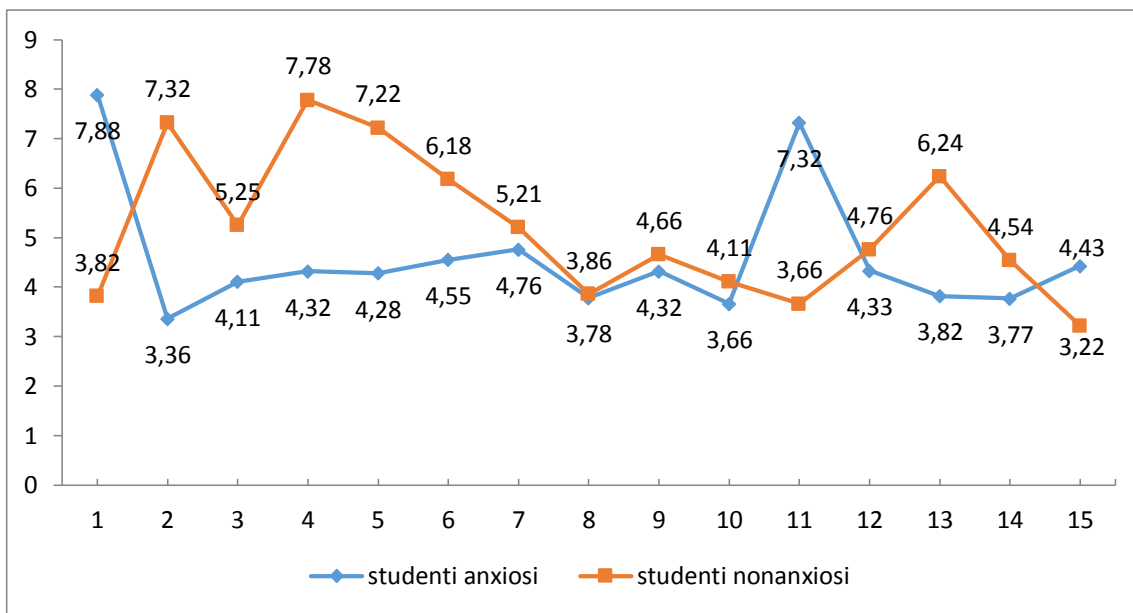


Fig. 2.19. Profilul de personalitate comparativ al studenților cu un nivel ridicat și mediu de anxietate academică

Așadar, analizând trăsăturile de personalitate la studenții cu diferite stiluri cognitive am obținut date care ne permit să modelăm un profil al studentului cu nivel ridicat de anxietate academică.

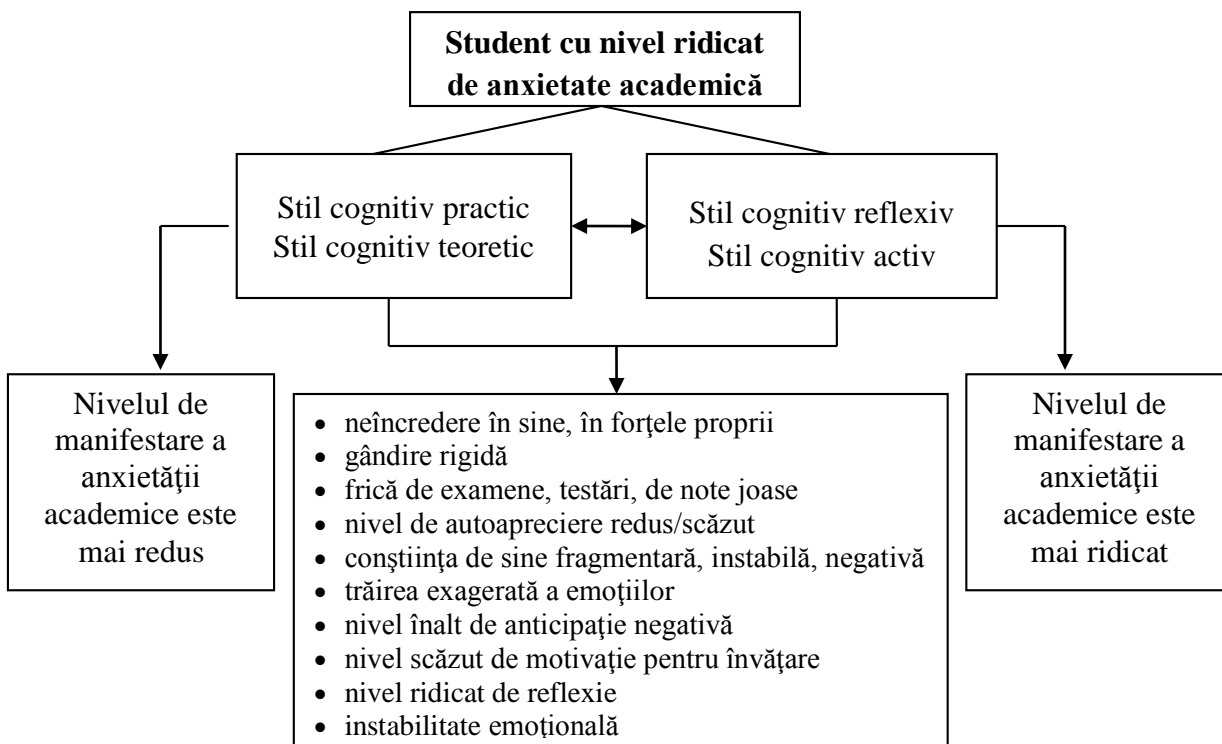


Fig. 2.20. Profilul studentului cu un nivel ridicat de anxietate academică

Analizând profilul studentului cu un nivel ridicat de anxietate academică, putem constata următoarele:

1. Studenții cu stil cognitiv teoretic și practic manifestă un nivel de anxietate academică mai redus decât cei cu stil cognitiv activ și reflexiv. Totodată, studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică manifestă mai accentuat stilurile cognitive respective.
2. Studenții cu diferite stiluri cognitive și cu un nivel ridicat de anxietate academică pot manifesta aceleași forme de anxietate academică; în același timp, diferiți factori pot provoca această stare. Și invers, diferiți factori pot provoca aceeași formă de manifestare a anxietății academice. De exemplu, *trăirea exagerată a emoțiilor* poate fi provocată de necunoașterea materiei de la examen sau de nivelul ridicat de reflexivitate.
3. Cunoașterea trăsăturilor de manifestare a anxietății ridicate la studenți ne permite să identificăm grupul de "risc" al studenților, dar și modalitățile psihologice și educaționale de reglare/diminuare a acestei stări (grupul de risc se referă la studenții cu nivel ridicat de anxietate academică).

### **2.3. Concluzii la capitolul 2**

Sinteza rezultatelor diagnosticării interacțiunii *anxietate academică – stil cognitiv* la studenți ne-a determinat să formulăm următoarele concluzii:

1. Fenomenul anxios, datorită faptului că are o strânsă corelație cu stilurile cognitive și de învățare, apare ca o consecință a unor caracteristici ale temperamentului, precum extraversia/introversia, impulsivitate/reflexivitate, flexibilitate/rigiditate etc. Cu alte cuvinte, diferențe individuale în activitatea de cunoaștere, definite ca stil cognitiv, țin și de organizarea generală a personalității, deoarece modalitățile individuale de cunoaștere sunt strâns legate de necesități, motivație, reflexie, afectivitate etc. Stilurile cognitive sunt structuri intermediare între subiect și realitate, care influențează direct desfășurarea proceselor comportamentale, inclusiv anxietatea academică.
2. Datele statistice obținute cu privire la nivelul de manifestare a anxietății la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare atestă un nivel ridicat de anxietate la 70-80% din studenți. Studenților cu stil cognitiv practic, stil cognitiv teoretic le este specific un nivel mai scăzut de anxietate, comparativ cu studenții cu stil cognitiv reflexiv și cu stil cognitiv activ.

3. Analiza manifestării anxietății ca stare și ca trăsătură ne permite să constatăm o dependență reciprocă între anxietatea-stare și anxietatea-trăsătură. La toți studenții cu anxietate-stare, indiferent de stilul cognitiv și de învățare, există și anxietate-trăsătură. În același timp, la studenții cu un stil cognitiv practic, stil cognitiv teoretic nivelul de anxietate-stare și anxietate-trăsătură este mai jos decât la studenții cu stil cognitiv reflexiv și cu stil cognitiv activ. La ei se observă o creștere a nivelului de anxietate academică, pe când anxietatea-trăsătură este mai constantă.
4. Frica de examene și testări, frica de a obține note negative, frica de a nu corespunde cerințelor academice, frustrarea necesității de atingere a succesului, frica de autoafirmare, rezistența fiziologică joasă la stres, neîncrederea în sine sunt factori declanșatori de anxietate academică la studenți. Analiza influenței acestor factori are diferit grad de semnificație, determinat de context/situația academică, dar și de stilurile cognitive.
5. Diagnosticul manifestării anxietății academice la studenți ne permite să stabilim o interacțiune între stilul cognitiv, anxietatea academică, reflexie și motivația pentru învățare. Ultimele sunt privite și ca mecanisme psihologice de corecție/diminuare a anxietății academice la studenți.
6. Datele statistice ne-au permis să identificăm un profil al studentului cu un nivel înalt de anxietate în raport cu stilurile cognitive și de învățare ale acestuia, care se caracterizează prin următoarele trăsături: gândire rigidă, reacții emoționale exagerate, instabilitate emoțională, frustrare, nervozitate, afirmare proprie scăzută, lipsa încrederii în sine, nivel scăzut de motivație, reflexie exagerată.

### **3. MECANISME PSIHOLOGICE DE REGLARE ȘI DIMINUARE A ANXIETĂȚII ACADEMICE LA STUDENȚI CU DIFERITE STILURI COGNITIVE**

#### **3.1. Cadrul organizațional și metodologic de intervenție psihologică și educațională de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți**

La această etapă a cercetării a fost organizat experimentul formativ (de intervenție psihologică și educațională) pe două dimensiuni:

- Reglarea și diminuarea anxietății academice la studenți prin intermediul mecanismului reflexiv.
- Reglarea și diminuarea anxietății academice la studenți prin dezvoltarea potențialului motivațional al studentului valorificând oportunitățile și specificul stilurilor cognitive ale studenților.

Aplicarea acestor mecanisme psihologice și educaționale în vederea reglării și diminuării anxietății academice la studenți are la bază următoarele constatări (argumentarea lor *a se vedea* în subcapitolul 3.2.):

- 1) Studenții cu diferite stiluri cognitive manifestă diferite niveluri de anxietate academică, înregistrând chiar diferențe semnificative.

În acest caz, influențele formative vor fi determinate de factori dominanți care provoacă anxietatea academică la studenții cu diferite stiluri cognitive. De exemplu, la studenții cu stil cognitiv activ factorul dominant care provoacă anxietatea academică este impulsivitatea, nivelul ridicat de afecțiune; la studenții cu stil cognitiv reflexiv factorul dominant care provoacă anxietatea academică este nivelul ridicat de reflexie, neîncrederea în sine etc.; la studenții cu stil cognitiv teoretic și practic factorul dominant care provoacă anxietatea academică este cel legat de dependența de câmpul informațional și/sau acțional. Se are în vedere că studenții cu stil cognitiv practic au frică de sarcinile teoretice, care presupun gândire abstractă, iar studenții cu stil cognitiv teoretic mai puțin preferă sarcinile practice. Totodată, astfel de factori ca reflexia și motivația pot provoca anxietate exagerată la studenți indiferent de stilul lor cognitiv.

Așadar, studenții cu stil cognitiv activ vor fi implicați, predominant, în activități care vor diminua impulsivitatea, emoțiile exagerate, iar studenții cu stil cognitiv reflexiv vor fi implicați, predominant, în activități care vor avea scopul de a diminua reflexia excesivă etc.

- 2) Nivelul ridicat de anxietate academică la studenți manifestă și un nivel ridicat de reflexie.

Semnificația parametrilor „anxietate academică-reflexie” permite formularea presupunerii că reglarea/diminuarea anxietății academice poate fi realizată prin reducerea nivelului de reflexivitate până la normă.

- 3) Anxietatea academică în mare parte se manifestă la nivel comportamental și este în directă conexiune cu posibilitățile motivaționale ale studentului: cu cât mai înaltă este forța motivațională, cu atât mai înalte sunt rezultatele activității și manifestării de comportament, inclusiv manifestările anxietății academice.

Este de concretizat că în cadrul experimentului de intervenție vor fi aplicate mecanismul reflexiv și mecanismul motivațional de corecție și diminuare a anxietății academice la studenți, valorificând și potențialul, particularitățile stilurilor cognitive corelate cu nivelurile de manifestare a anxietății academice la studenți.

- 4) Stilurile cognitive ca trăsături individual-tipologice, ca consecințe ale unor dimensiuni ale temperamentului și, respectiv, ca surse de provocare a anxietății academice, având trăsături/manifestări stabile/constante, pot realiza, în mare parte, funcțiile de reglare și diminuare a anxietății academice atât prin mecanismul psihologic de reflexie (mecanism al gândirii și al manifestării unor sau altor stiluri de gândire, precum și mecanism de schimbare a comportamentului, în cazul dat – a anxietății academice la studenți), cât și prin instrumentul psihologic de motivație (realizând funcția de reglare și conexiune între emoții – motive, modul de gândire – stilul cognitiv, stilul cognitiv – anxietatea academică).

- 5) Deoarece anxietatea academică este provocată de combinații de diferiți factori (în cazul dat – de factori legați de particularitățile manifestării stilurilor cognitive în combinație cu reflexia și motivația), atunci și mecanismele de reglare și diminuare a acestei stări pot fi constituite din mai multe componente (în cazul dat – de interacțiunea: stil cognitiv – reflexie – motivație). Acest mecanism se aplică ca unul dominant, indiferent de modul de interacțiune stil cognitiv – anxietate academică (aspect invariant), iar aspectul variativ ține de particularitățile interacțiunii dintre diferite stiluri cognitive și diferite niveluri de manifestare a anxietății academice.

Experimentul formativ a fost realizat în baza unui Program de intervenție psihologică și educațională (*a se vedea Anexa 1*), elaborat în conformitate cu cadrul conceptual al cercetării, și a prevăzut următoarele obiective:

- reglarea anxietății academice la studenți prin aplicarea mecanismului reflexiv (sistemul de



traininguri speciale);

- reglarea anxietății academice la studenți prin aplicarea mecanismului motivațional (sistemul de metode stimulative/active).

Experimentul de intervenție a fost realizat pe parcursul semestrului II al anului de studii 2014/2015 și al semestrului I al anului de studii 2015/2016.

La experiment au luat parte studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică, stabiliți la etapa de diagnosticare (*pretest*). Acești studenți au fost repartizați în două loturi: cel *experimental* – 24 de studenți și cel *de control* – 24 de studenți. Important a fost faptul ca în *lotul experimental* să fie incluși proporțional studenți cu diferite stiluri cognitive, pentru a stabili activitățile-nucleu de reglare a anxietății academice, dar și activitățile individualizate (sau pentru microgrupuri cu același stil cognitiv) dictate de specificul interacțiunii stil cognitiv – anxietate academică. În lotul de control au participat studenții incluși la fel conform proporționalității în raport cu stilurile cognitive.

***Reglarea/diminuarea anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive prin mecanismul reflexiv: argument și metodologie de intervenție***

Reflexia nu este doar un simplu mecanism care ne ajută să apreciem corect situația și să alegem soluția optimală de a acționa, ci un mecanism care ne formează modele de comportament, care ne modelează modul de viață. Specificul autodezvoltării, autoorganizării individului este determinat de faptul că pe parcursul dezvoltării, activismul omului, cauzat inițial de influența socialului, trece apoi într-un activism individual, orientat spre a-și explica sensul activității sale în general.

Omul tinde mereu să se dezvolte, să se perfecționeze. E important să găsească acel moment-cheie care determină schimbările de structură și de calitate. Un asemenea moment, după părerea noastră, este fenomenul reflexiei. De obicei, reflexia reprezintă conștientizarea de către individ a mijloacelor și fundamentelor propriei activități. Conștientizarea este un moment important al reflexiei, însă nu explică suficient esența ei. Esența reflexiei constă în modificarea mijloacelor și fundamentelor activității cu scopul de a controla situația, de a o îmbunătăți, de a obține rezultate optime. Conștientizarea, în acest caz, este doar o premisă necesară pentru schimbare. Reflexia poartă un caracter activ, fapt subliniat de mai mulți psihologi.

De regulă, reflexia este interpretată ca o trăsătură caracteristică doar omului, ca un fenomen atribuit numai unei forme superioare de organizare, cum ar fi conștiința, gândirea.

Spațiul reflexiv intern al individului poate fi prezentat ca o sferă ce unește într-un tot lumea ideală și lumea reală. Ea parcă se află mai presus de lumea ideal-reală, permite individului să se

sustragă de la această lume, ”să oprească clipa”, să vadă lumea dintr-o parte, să pătrundă în esența ei și să conștientizeze menirea lui în această lume. Altfel spus, spațiul reflexiv oferă condițiile, potențialul de dezvoltare a omului.

În spațiul reflexiv apare un nou tip intern de contradicții, care se află în strânsă legătură cu autoreglarea internă: vrea sau nu vrea omul să se transforme și să fie conștient de sine, poate sau nu poate să interacționeze armonios cu lumea internă și externă. Depășirea acestor greutăți constituie sursa internă de dezvoltare a omului, mecanismul său de autodezvoltare. Cu cât mai intens este procesul de depășire a greutăților, cu atât mai activ omul își dezvoltă conștiința sa.

Sfera de dezvoltare a conștiinței reflexive o reprezintă lumea internă a omului, care se reflectă în activitatea sa cognitivă și practică. Lumea obiectivă (natura, societatea, cultura) constituie sursa externă a dezvoltării reflexive. Ea exercită controlul din exterior și reprezintă mecanismul exterior de dezvoltare a omului.

Reflexia nu este pur și simplu un mecanism de apreciere și de selectare ideală a unei acțiuni concrete într-o situație anume, ci și un mecanism de creare a modelelor de comportament. Rezultatul unui asemenea proces reprezintă autodezvoltarea personalității. Analiza aspectului dat trebuie efectuată în concordanță cu particularitățile și identitatea subiectului, pentru a identifica relația dintre reflexie și schimbările individuale, pentru a determina procesele psihologice ce reflectă această relație.

Factorul integrant al conștiinței de sine este imaginea ”Eu”-lui, care se structurează din următoarele componente: ”eul trecut”, ”eul actual”, ”eul viitor” și ”eul ideal”. Aceste componente îndeplinesc funcția de structurare a personalității, alte elemente ale conștiinței realizează funcția reglatoare în procesul de interrelaționare a imaginii ”Eu”-lui cu aceste elemente.

Componentele individuale ale conștiinței de sine pot să se schimbe și, de fapt, se schimbă odată cu dezvoltarea abilităților lui reflexive. Datorită abilităților conștiinței de sine și cunoașterii de sine, individul poate să-și formeze o imagine despre sine însuși ca un subiect al cunoașterii, al comunicării, al activității. În asemenea caz noi vorbim despre reflexia personală.

În lucrările lui Iu.N. Kuliutkin se accentuează în mod deosebit importanța reglării reflexive de către individ a propriilor procese interne. Un asemenea proces de autoreglare se bazează pe separarea și „ierarhizarea” funcțiilor de conducere și de control ale aleleiași identității, în cazul în care persoana însumează în sine și „eul - executor” și „eul - controlor”. Un astfel de mecanism de autoreglare este reflexiv prin natura lui [106].

Opinia lui L.S. Vișotski ne ajută să înțelegem mai bine mecanismul reflexiv de autoreglaj.

Dacă individul acționează în calitate de membru al unui grup social concret, atunci funcția de reglare a acțiunilor sale nu aparține numai personalității sale, ci grupului social în întregime. În procesul de interiorizare a formelor interpersonale de control, individul începe să îndeplinească concomitent două funcții: de gestionare și de executare. Cu atât mai mult, funcția de gestionare el începe s-o exercite atât asupra sa, pentru a-și stăpâni propriul comportament, cât și asupra altor indivizi din jur [83].

Conform opiniei lui I.N. Semionov și S.Iu. Stepanov, reflexia, tratată ca o reevaluare și restructurare de către individ a conținuturilor experienței sale personale, dă naștere unei atitudini active și eficiente a individului ca „Eu”- integră față de comportamentul său propriu, învățare, comunicare, față de activitatea pe care o realizează ceilalți indivizi față de, mediul sociocultural (în cazul dat – cel academic).

Sursa ce asigură integritatea de acțiune și de comunicare constă în resursele valorice ale personalității, care sunt corectate permanent de reflexie-subiect prin metode eficiente de auto-determinare și autoconstrucție în contextul idealurilor și valorilor existente [65; 134; 136 ș.a.).

În procesul de autodeterminare un rol decisiv are capacitatea individului de a depăși în situația reală, cu ajutorul reflexiei, decalajul care apare între planul ideal și cel real. În opinia lui T.E. Sizikova, procesul de autodeterminare poate fi divizat în două etape. Prima etapă ține de perceperea situației, care se caracterizează printr-o totalitate de momente disparate. Analiza reflexivă construiește un model al realității cu mari restricții, fără o imagine integră a situației. Reflexia retrospectivă se bazează pe introspecție, recreând stereotipuri de percepție și de gândire, formate în baza experienței personale. La această etapă subiectul poate să ocupe diferite poziții, ceea ce, în majoritatea cazurilor, nu duce la o autodeterminare constructivă în cadrul situației. Receptarea fragmentară a situației duce la acțiuni neadecvate și la o autoapreciere de asemenea neadecvată [135].

Aplicarea diverselor tehnici, orientate spre a asigura o analiză reflexivă mai amplă a situației și a locului pe care îl ocupă individul în această situație, permite trecerea la a doua etapă a autodeterminării. Cu ajutorul funcției de analiză reflexivă, de înțelegere reflexivă, interpretarea unei situații se face într-un context mai larg, ceea ce contribuie la o autodeterminare mult mai productivă a subiectului, astfel încât obiectul reflexiei este însăși situația percepută în linii mari și locul concret al omului în această situație.

Dezvoltarea capacităților reflexive ale subiectului în procesul de autodeterminare este în raport direct cu abilitatea lui de a-și schimba arbitrar atitudinea față de situație cu scopul de a-și forma o imagine cât mai amplă despre ea. Autoreglarea individuală este în strânsă corelație, preponderent, cu

determinarea și corectarea poziției sale (în contextul tradițiilor sociale, culturale, educaționale).

Dezvoltarea personalității trebuie raportată nemijlocit la dezvoltarea și perfecționarea mecanismelor reflexive, care mediază dezvoltarea sferei cognitive și motivaționale.

După părerea lui V.I. Slobodcikov, cunoașterea de sine determină dezvoltarea permanentă a proceselor de autocontrol și de autoreglare a omului. „Autocontrolul se manifestă în conștientizarea și aprecierea de către individ a propriilor acțiuni, a stărilor psihice, în desfășurarea lor conform cerințelor și normelor de activitate, de comportament, de comunicare. Autocunoașterea poate include în sine autoaprecierea, dar poate avea doar rolul de constatare, fără a aprecia” [137].

Astfel, putem constata că mecanismul reflexiv stă la baza schimbărilor de personalitate. Însă, dacă nu se schimbă atitudinea față de sine însuși, atunci nu au loc schimbări nici în activitatea, nici în comportamentul subiectului. Mecanisme reflexive individuale sunt concepute ca rezultat al dezvoltării atitudinii subiectului față de sine însuși.

Noi definim reflexia ca un mecanism al gândirii, al activității, al autocunoașterii și ca unul al reglării și diminuării anxietății.

Analiza rezultatelor pretestului a demonstrat că studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică au și un nivel ridicat de reflexie (reflexivitate). Aceasta se manifestă în incapacitatea de a lua decizii rapide, în „măcinări de suflet” exagerate, în nivelul scăzut de stimă de sine etc. Bazându-ne pe presupunerea că reglarea/corecția și diminuarea anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare poate fi realizată prin reducerea nivelului de reflexivitate a acestora, este necesar de a forma la studenți abilități reflexive care înglobează în sine: cunoașterea particularităților individuale – psihologice proprii, aprecierea stării psihice proprii (cunoașterea de sine). Formarea/dezvoltarea abilităților reflexive poate fi realizată în cadrul unui training reflexiv. *Componenta conținutală* a trainingului presupune trecerea ciclică de la necunoașterea la conștientizarea unei realități psihologice. Ciclitatea înseamnă reîntoarcerea permanentă la fenomenele psihice abordate în scopul înțelegerii mai profunde a esenței acestora. Analizei sunt supuse mecanismele de bază ale autocunoașterii. Acestea se axează pe identificarea reacțiilor emoționale neadecvate, situații care provoacă stări de anxietate și pe determinarea modalităților de reglare/diminuare a acestor stări. Componenta procesuală a trainingului în mare parte este determinată de cea conținutală, de aceea o parte de activități (jocuri de rol, dezbateri etc.) au fost practicate strict în conformitate cu tematica trainingului.

*Trainingul a fost realizat*, cum s-a menționat mai sus, pe parcursul semestrului II al anului de

studii 2014/2015 și al semestrului I al anului de studii 2015/2016.

În cadrul trainingului am urmărit următoarele obiective:

- *asimilarea* metodelor și tehnicilor de autocunoaștere a particularităților psihice (individuale), inclusiv a celor legate de stiluri cognitive;
- *reglarea autopercepției* și asimilarea mecanismului de autocunoaștere și autoapreciere cu mecanismul de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și de învățare.

Totodată, în cadrul trainingului, prin intervenții psihologice studenții au fost ajutați să gestioneze frica, neliniștea, anxietatea legată de contextul academic, să reducă manifestarea exagerată a emoțiilor, să dezvolte încrederea în sine, să descarce tensiunea etc.

În activitățile de intervenție psihologică în cadrul trainingului reflexiv au fost aplicate diverse metode și procedee în conformitate cu obiectivele experimentului de intervenție.

Proiectarea și aplicarea intervențiilor psihologice s-a axat pe următoarele prevederi:

- complexitatea și profunzimea demersului diagnostic determină sistemul de acțiuni de influență psihologică;
- intervențiile psihologice sunt complexe, influențează diferiți factori ai anxietății situaționale/academice;
- implicarea conștientă și activă a studenților în procesul de autoformare, autoapreciere;
- conștientizarea de către studenți a propriilor percepții, emoții, gânduri și trăiri.

Formând conștiința propriului „Eu”, studentul va putea fi în acord cu semnificațiile lumii sale interioare și exterioare și se va putea perfecționa prin autorestructurare.

În raport cu obiectivele experimentului de intervenție, cu prevederile conceptuale identificate, cu logica formării abilităților comportamentale în situații de manifestare a anxietății academice, activitățile în cadrul trainingului reflexiv au fost structurate în două module:

- natura anxietății academice și instrumentele de corecție/diminuare a acesteia;
- corecția/diminuarea anxietății academice prin dezvoltarea abilităților reflexive ale studenților.

În cadrul *primului modul* activitățile realizate au oferit studenților posibilitatea de a cunoaște natura anxietății academice, factorii ce provoacă această stare în raport cu particularitățile psihologice proprii/individuale, inclusiv în raport cu stilurile cognitive, de a explora caracteristicile personale: încrederea în sine și capacitatea de comunicare deschisă.

În cadrul *modulului doi* activitățile au fost direcționate nemijlocit spre reglarea/ diminuarea anxietății academice la studenți, accentul fiind pus pe autoreglare, autocunoaștere, autoapreciere, ridicarea încrederii în sine, modelarea comportamentului în situații-problemă, situații ce pot provoca anxietatea academică.

Selectarea metodelor și tehnicilor pentru realizarea trainingului reflexiv s-a axat pe trei aspecte/criterii:

- 1) Valoarea formativă a metodei/tehnicii reflexive în raport cu obiectivele trainingului. Dacă obiectivul ținea de domeniul de cunoaștere, atunci au fost selectate cele mai eficiente metode, orientate la asimilarea cunoștințelor în domeniul problematicii date (de exemplu: metodele ”Cubul”, ”Asaltul de idei”); dacă obiectivul ținea de domeniul comportamental, atunci au fost selectate tehnicile de gestionare a emoțiilor, comportamentelor etc.
- 2) Corelarea activităților, operațiilor specifice metodelor date cu activitățile comportamentale specifice unei sau altei stări anxioase.
- 3) Particularitățile fiziologice, cognitive afective și comportamentale ale manifestării anxietății academice la studenții cu diferite stări cognitive, dar și nivelul de manifestare a anxietății academice în raport cu tipologia stilului cognitiv.

***Reglarea/diminuarea anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive prin mecanismul motivațional: argument și metodologie de intervenție***

Majoritatea cercetărilor în psihologie abordează procesul de formare și determinare a motivației prin prisma interrelaționării mai multor variabile ale personalității, care implică, la diferite niveluri, activitatea, acțiunea ei. Când sunt integrate toate condițiile menționate mai sus, putem vorbi despre un mecanism de formare a motivului și a motivației.

În lucrările lui V.V. Davîdov [88] se menționează că nu rezultatul activității ce reflectă atingerea scopului, ci conștientizarea acestui rezultat, care comportă o semnificație de ordin personal, devine acel mecanism de declanșare a schimbării, în cazul dat – a comportamentului anxios.

Abordarea noțiunii „motiv” este diferită, deoarece mulți teoreticieni din psihologia modernă au dezvoltat opinii și teorii proprii. Putem afirma chiar că definirea noțiunii de motiv constituie la moment o problemă de ordin științific. Unii interpretează motivul drept un fenomen psihic care incită la acțiuni, alții îl prezintă ca un fenomen conștient care determină alegerea activităților și faptelor de către individ. Există și părerea că motivul reprezintă starea psihică interioară a omului, servind ca imbold spre acțiune și orientând această acțiune spre satisfacerea unor anumite necesități. În acest

context se menționează că nu necesitatea servește drept motiv, ci obiectul necesității. În abordarea teoretică a motivației este pe larg răspândită opinia, conform căreia motivația reprezintă necesitatea. A.N. Leontiev, autorul concepției psihologice a activității, a remarcat că obiectul activității, fiind totodată și motiv, poate fi atât real, cât și ideal, însă important este faptul că el reprezintă o necesitate, este responsabil de o nevoie oarecare [110].

Concepția personalității și activității, elaborată de A.N. Leontiev și S.L. Rubinștein, are la bază afirmația precum că motivul e determinat de anumite nevoi. În pofida tuturor opiniilor contradictorii, întâlnite azi în literatura de specialitate, nu există nicio contestare a faptului că motivul este cauza activității, menite să satisfacă nevoile individului.

Faptul că intențiile subiectului pot fi conștiente sau inconștiente a dat naștere la o interpretare diferită a motivului în acest context. Vorbind despre un comportament motivat sau nemotivat, se presupune totuși existența motivelor inconștiente, deoarece comportamentul nemotivat este cauzat de anumiți factori, chiar dacă nu au fost conștientizați de individ.

Noțiunea de motiv semnifică intenția internă a personalității spre un anumit mod de activitate (acțiune, comunicare, comportament), care are legătură directă cu satisfacerea unei necesități concrete. În calitate de motiv pot fi idealurile, interesele, convingerile, atitudinile sociale, valorile, însă la baza lor se află totuși un spectru larg de nevoi ale omului: de la cele vitale, biologice, până la cele superioare, sociale.

Reieșind din reprezentările psihologilor contemporani despre motivație, înțelegem prin sferă motivațională personală o totalitate de motive constante, care sunt ierarhizate după un anumit criteriu și exprimă orientarea individului.

Cauzele primare ale activității omului sunt în concordanță cu funcțiile lui vitale în societate, cu gradul lui de implicare în relațiile sociale. ”În orice moment omul este încercat de diferiți factori-stimulenți, care uneori pot să se afle în relații contradictorii unul cu altul sau în contradicție cu scopurile și sarcinile personale. În situația dată apare necesitatea de a regla acești stimulenți, de a-i aduce la un acord comun și de a-i organiza într-un sistem anumit de stimulenți, ceea ce și constituie motivul”, care se află în strânsă legătură cu sfera emoțională a omului [110, p.50].

Anxietatea, în acest sens, este determinată ca o ”stare emoțională” [128], ca ”proprietatea de a ajunge într-o stare maximă de tensionare... în relațiile sociale” [121] ș.a. Autorii explică noțiunea de anxietate prin reacții, stări, relații. Reacțiile emoționale, stările emoționale, relațiile emoționale fac parte din structura emoțiilor.

Emoțiile exprimă sensul (semnificația) fenomenelor și situațiilor și, fiind un mecanism de reglare internă a activității psihice și a comportamentului, contribuie la satisfacerea nevoilor actuale ale omului. A.N. Leontiev a accentuat funcția de reglare a emoțiilor în activitatea subiectului prin reflectarea semnificației situațiilor interne și externe. L.S. Vîgotski a remarcat facultatea emoțiilor de a modifica nivelul activității, mărimdu-l sau micșorându-l. Generalizând, putem constata că mecanismul emoțiilor reprezintă niște formațiuni în care este depistată emoția; influența care asigură formarea și actualizarea ei; regularitatea acestor procese.

După cum am remarcat, mecanismele psihologice sunt niște modalități funcționale, statornicite în organizarea psihologică a personalității, susceptibile de a o transforma. În rezultatul acestor transformări apar noi formațiuni psihologice, se schimbă regimul de funcționare a personalității.

Reieșind din cele expuse, putem prezenta aceste mecanisme ca o relație legitimă între factori, condiții, mijloace, structuri, diverse relații, legături, în baza cărora apar, de exemplu, motivele sau alte forme ale motivației. Sistemul de supunere și de asigurare a activității motivaționale necesare poate să se dezvolte, adică să creeze posibilități compensatorii ale omului. S.L. Rubinștein scria: ”Semnificație motivațională capătă fiecare fenomen reflectat de om... motivația constă... în fiecare proces de reflecție, fiindcă ea întotdeauna conține în sine și factorul stimulent” [131]. Astfel, de exemplu, nivelul cerințelor subiectului depinde de predominarea unuia dintre motivele activității lui. Indivizii, care într-un anumit mod sunt orientați doar spre succes, de obicei se străduie să acumuleze informații complete și sigure, de aceea ei preferă sarcini de o dificultate medie. Cei care nu acceptă eșecul se străduie să evite așa informații, de aceea, cel mai des, aleg sarcini foarte ușoare sau foarte dificile. Pe lângă toate, rezultatul este influențat și de autoapreciere, în special, de componentele ei, cum ar fi responsabilitatea, exigența față de sine, cunoașterea propriilor capacități. Capacitățile, pe lângă faptul că exercită influență asupra alegerii sarcinii, se regăsesc, într-o măsură mai mare sau mai mică, în caracteristica emoțională a rezultatului activității [189].

V.G. Leontiev afirmă: ”Motivul reprezintă o legătură strânsă între funcțiile reglatoare ale emoțiilor și însuși motivul” [111]. Cu alte cuvinte, anxietatea, fiind o manifestare a sferei emoționale a personalității, poate fi reglată cu ajutorul motivației. În cercetările lui E.G. Șciukin se demonstrează că starea internă de neliniște, anxietatea are legătură directă cu activitatea neproductivă, instabilitatea emoțională. Nivelul de stabilitate a personalității se manifestă prin specificul comportamentului și faptele individului, condiționate de motive situaționale ale activității. În legătură cu acest fapt, S.L. Rubinștein susține că ”motivul situațional determinat este și imboldul spre o faptă care caracterizează



o trăsătură personală de caracter în geneza ei” [131].

Cu ajutorul reflexiei motivul poate să influențeze scopurile, schimbarea comportamentului, dinamizarea unor mecanisme psihice/cognitive.

În opinia cercetătorului C.Enachescu [17], personalitatea individului, motivațiile sale dominante exercită o influență determinantă asupra activităților sale intelectuale – gândirea ca mod de a înțelege, de a folosi informația, de a judeca, de a rezolva probleme. Această interacțiune se traduce în diverse stiluri cognitive ce reprezintă un factor de reglare a comportamentului, în cazul dat – anxios.

Așadar, în componența mecanismului motivațional al oricărei activități se include și anxietatea personală, în cazul dat – academică.

Cunoașterea stilului cognitiv practic permite identificarea părților tari și a părților slabe, respectiv a le stabili din perspectiva obținerii performanțelor academice. De exemplu, studenții cu stil cognitiv teoretic vor fi implicați mai activ în activități practice de învățare, și invers: studenții cu stil cognitiv practic vor fi implicați în activități teoretice/problematizate de învățare etc.

Cunoașterea emoțiilor personale, reacții la factori ce provoacă anxietate academică, permite identificarea și exprimarea lor corectă și adecvată contextului creat. Importantă în acest sens este capacitatea studentului de a „decodifica” mesajele transmise de profesori, colegi.

Cunoașterea potențialului motivațional și reflexiv propriu oferă modalități de reglare/diminuare a anxietății academice, în cazul motivației – obținerea/dezvoltarea acesteia la studenți, în cazul reflexiei – scăderea acesteia până la normă.

În calitate de factor dominant de reglare a activității și a activismului personalității, dar și a comportamentului acestuia, motivația reprezintă un interes deosebit pentru cercetarea anxietății academice, care în cea mai mare parte se manifestă la nivel comportamental. Cu alte cuvinte, manifestarea anxietății academice este în directă conexiune cu potențialul motivațional al studentului. Cu cât mai înaltă este forța motivațională a personalității, cu atât mai scăzută este anxietatea academică.

În acest segment al experimentului de intervenție au fost implicați toți studenții cu un nivel înalt de manifestare a anxietății academice.

Pentru a obține rezultate mai obiective, studenții n-au fost informați despre scopul experimentului.

Așadar, experimentul de intervenție privind valorificarea mecanismului motivațional de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți s-a realizat în baza cursurilor universitare

*Psihologia generală, Teoria curriculumului*, dar și în cadrul consultațiilor psihologice individuale și de grup.

La orele de curs și seminar universitar au fost aplicate tehnici de activizare a proceselor cognitive și de motivare pentru învățare. Dacă anxietatea academică reprezintă o formă neconstantă a manifestării comportamentului, atunci în cazul însușirii tehnicilor de autoconducere și de dezvoltare a motivației pentru învățare dimensiunea manifestării anxietății academice trebuie să se modifice spre nivelul scăzut. În acest context, studenții cu stil cognitiv activ, reflexiv și practic, care manifestă un nivel mai înalt de anxietate academică decât cei cu stil cognitiv teoretic, vor fi implicați mai activ în activitățile de dezvoltare a potențialului lor motivațional. Așadar, necesitatea unei persoane în stimuli se schimbă în dependență de starea psihică și de particularitățile psihice individuale, inclusiv de gradul de manifestare a anxietății academice. În același timp, în corespundere cu legea Jerksa-Dadson, motivația exagerată poate avea efecte negative. De exemplu, studentul care dorește cu orice preț să susțină examenul pe nota 10 își poate pierde concentrarea și să manifeste un nivel înalt de anxietate. Cu alte cuvinte, există regula: cu cât mai înaltă este forța motivației, cu atât mai efectivă este activitatea, inclusiv comportamentul. Însă, această corelație se păstrează numai până la un nivel optimal. În același timp, unele persoane au nevoie de mai mulți stimuli decât altele. De exemplu, studenții cu un stil cognitiv practic sau reflexiv au nevoie de mai mulți stimuli decât cei cu un stil cognitiv activ și teoretic.

Așadar, în cadrul experimentului de intervenție s-a realizat o variantă optimală de influență psihologică și pedagogică asupra formării motivației pentru învățare la studenți în calitate de mijloc de reglare și diminuare a anxietății academice.

Bazându-ne pe esența fenomenului „motivație pentru învățare”, pe particularitățile psihologice de formare a motivației la studenți, în calitate de mecanisme de reglare și diminuare a anxietății academice noi am dedus următoarele principii de dezvoltare a potențialului/câmpului motivațional al studenților cu diferite stiluri cognitive și de învățare.

*Principiul valorificării particularităților individual-tipologice, inclusiv a celor legate de stilul cognitiv și de învățare* (motivele interne). Acest principiu este conex/corelat cu prevederea, în raport cu care „activitatea/ comportamentul individului este determinată/determinat de legitățile/ mecanismele interne”.

*Principiul învățării active.* Conform acestui principiu, se valorifică dorința de experiență activă de căutare și descoperire prin forțe proprii, preocupările de rezolvare a problemelor complicate,

inclusiv prin învățarea autonomă și comunicarea asertivă.

*Principiul valorificării valențelor* formative ale cursurilor studiate. Interesul față de cursul respectiv reprezintă motivul intern, care asigură o satisfacție cognitivă și procesuală, dar și factorul care permite identificarea rezervelor de dezvoltare a personalității, inclusiv a calităților rezistente la apariția anxietății academice.

*Principiul contextului academic.* Conform acestui principiu, se iau în considerare trăirea și manifestarea emoțiilor și valorificarea experienței proprii, în contexte concrete de învățare: prezentarea comunicării, testarea, susținerea examenelor, susținerea proiectelor etc. Acest fapt contribuie la conștientizarea de către studenți a propriilor emoții, percepții, gânduri, trăiri manifestate în situații concrete, ceea ce le permite să se perfecționeze, autodezvolte, autoaprecieze.

În contextul acestor principii formulăm următoarele prevederi conceptuale, în calitate de referințe în structurarea activităților de formare a motivelor de învățare la studenții cu diferite stiluri cognitive, dar și în calitate de mecanisme de reglare/diminuare a anxietății academice:

- asigurarea dezvoltării/autodezvoltării personalității studentului în raport cu particularitățile individuale, inclusiv cu cele legate de stilurile cognitive și de învățare;
- asigurarea relațiilor „subiect-subiect”;
- formularea finalităților clare și valorice pentru studenți, participarea lor la stabilirea acestor finalități și la identificarea conținuturilor adecvate;
- aplicarea metodelor și tehnicilor active/interactive de învățare.

J.Piajet sublinia că învățarea activă/interactivă formează autoconducere, voință, autonomie și motivație pentru învățare [30].

În scopul construirii metodologiei de formare a motivelor de învățare și, respectiv, a mecanismului de diminuare/reglare a anxietății academice la studenți, au fost selectate strategii și metode active/interactive prezentate în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Metode active orientate spre formarea motivelor pentru învățare

	<i>Denumirea metodei</i>	<i>Acțiuni de cunoaștere</i>
1.	Conversația euristică	<ul style="list-style-type: none"><li>• înaintarea întrebărilor problemei</li><li>• răspunsul la întrebările problemei</li><li>• producerea și implementarea inovațiilor</li></ul>
2.	Problematizarea	<ul style="list-style-type: none"><li>• crearea situațiilor problematizate</li><li>• rezolvarea situațiilor problematizate</li><li>• rezolvarea situațiilor-problemei</li></ul>

3.	Brainstormingul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• asaltul de idei</li> <li>• dezbateri</li> <li>• conversații</li> </ul>
4.	Studiul de caz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza și dezbaterăa unui caz</li> <li>• cercetarea unui caz</li> <li>• propunerea de noi soluții</li> </ul>
5.	Modelarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modelarea contextelor de învățare</li> <li>• modelarea proceselor și a rezultatelor</li> <li>• luarea deciziilor</li> </ul>
6.	Investigația	<ul style="list-style-type: none"> <li>• activitatea individuală</li> <li>• inducția</li> <li>• deducția</li> <li>• analogia</li> <li>• încercări și erori</li> </ul>
7.	Proiectul	<ul style="list-style-type: none"> <li>• elaborarea proiectelor</li> <li>• analiza și prezentarea proiectelor</li> <li>• aprecierea proiectelor</li> </ul>
8.	Demonstrarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• analiza</li> <li>• sinteza</li> <li>• analogia</li> <li>• concluzionarea</li> </ul>
9.	Observarea	<ul style="list-style-type: none"> <li>• directă</li> <li>• indirectă</li> <li>• gestionarea</li> </ul>

O altă dimensiune a metodologiei propuse ține de valorificarea instrumentarului orientat nemijlocit spre formarea motivelor pentru învățare:

1. Implicarea studenților în fixarea obiectivelor/finalităților învățării:
  - fixarea progresivă a obiectivelor;
  - individualizarea obiectivelor în funcție de propria personalitate;
  - prioritizarea obiectivelor;
  - monitorizarea progreselor în atingerea obiectivelor.
2. Construirea unor expectații pozitive și a încrederii în forțele proprii prin accentuarea importanței învățării, gradarea sarcinilor didactice, extinderea experiențelor personale:
  - susținerea activităților cognitive prin extinderea ariei de informații, interese;
  - dezvoltarea gândirii independente, a curajului intelectual, a corectitudinii.
3. Conștientizarea esenței și valorii sarcinii, perceperea legăturii dintre sarcina actuală și

problemele profesionale de viitor:

- planificarea modului de rezolvare a sarcinilor;
  - diferențierea sarcinilor pe categorii de dificultate;
  - folosirea tehnicilor de feedback pozitiv, care vor permite studentului să găsească explicații valide pentru modul de funcționare a proceselor cognitive și raționale;
  - crearea unei motivații suplimentare de ordin relațional.
4. Autovalorizarea: evidențierea progreselor realizate în fiecare sferă a actului de învățare, stabilirea unui raport între rezultatele învățării și imaginea de sine, ca element ce constituie nivelul de aspirație al studentului, care devine un factor motivațional esențial.
5. Dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate, cunoașterea propriilor procese cognitive și reglarea acestora:
- cunoașterea stilurilor proprii cognitive;
  - încrederea în forțele proprii;
  - autoevaluarea continuă.

Acest instrumentar a fost aplicat prin integrarea în structura tehnologiilor didactice active/interactive. Formarea motivației pentru învățare la studenți se axează pe interacțiunea dintre participanți în actul de învățare, asigurând un cadru de referință al reglării/diminuării anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive.

De menționat că în procesul de realizare a experimentului de intervenție s-a ținut cont de particularitățile manifestării anxietății academice la studenți, de nivelul lor inițial de motivație pentru învățare, de tipul stilurilor cognitive.

### **3.2. Analiza rezultatelor de intervenție psihologică și educațională de reglare și diminuare a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive**

La etapa dată a cercetării au fost analizate și prelucrate rezultatele experimentului de intervenție psihologică și educațională în scopul diminuării și reglării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive prin mecanisme psihologice de reflexie și motivație. Rezultatele prelucrate se refereau numai la studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică din ambele loturi.

Pentru a stabili dinamica manifestării anxietății academice la studenți, dar și particularitățile de interacțiune anxietate academică – stiluri cognitive, au fost aplicate aceleași instrumente ca și la etapa de diagnosticare a nivelului de manifestare a anxietății la studenți: scala Taylor (anxietatea

generală), scala Ch.D. Spielberger (anxietatea-stare, anxietatea-trăsătură), chestionarul Alprert-Haber (anxietatea academică), chestionarul A.Rean, V.Iakunin (motivația pentru învățare), testul M.Tutușkina (reflexivitatea), dar și testul Cattell (numai variabilele corelate cu cercetarea noastră).

Rezultatele obținute în urma aplicării chestionarelor și testelor respective, din lotul experimental și lotul de control (*retest*), sunt prezentate urmând logica expunerii rezultatelor obținute la etapa diagnosticării (*pretest*).

De menționat că studenților din lotul de control nu li s-a aplicat testul Ch.D. Spielberger la etapa finală, deoarece în urma observărilor și chestionării acestor studenți pe variabilele ”*anxietate generală*”, ”*anxietate academică*” am constatat că rezultatele inițiale nu s-au modificat esențial, dar și din motivul că rezultatele respective n-ar fi schimbat contextul, care ar influența formularea de concluzii privind regrearea/diminuarea anxietății la studenții din lotul experimental.

Pentru a compara nivelul de manifestare a anxietății, în general, și a anxietății academice, în special, la studenții cu diferite stiluri cognitive din lotul experimental, vom prezenta și vom analiza ”salturile” de manifestare a anxietății academice la ei, ca rezultat al intervenției psihologice și educaționale.

Pentru a stabili dinamica anxietății academice la acești studenți, este important a prezenta dinamica anxietății generale la ei (scala S.Taylor), care este în corelație cu cea academică.

Tabelul 3.2. Rezultatele manifestării anxietății generale la studenții cu diferite *stiluri cognitive* (scala S.Taylor): lotul experimental și lotul de control

Stil cognitiv	Lotul experimental valorile medii				Lotul de control valorile medii			
	Test	Retest	t	p	Test	Retest	t	p
Activ	24	15,3	3,843	0,004	24,9	23,1	Nesemn.	
Reflexiv	25	16,6	4,081	0,005	23,5	23,5	Nesemn.	
Teoretic	22	12,6	4,343	0,001	21,8	18,5	Nesemn.	
Practic	24	17,0	2,763	0,01	23,6	21,8	Nesemn.	

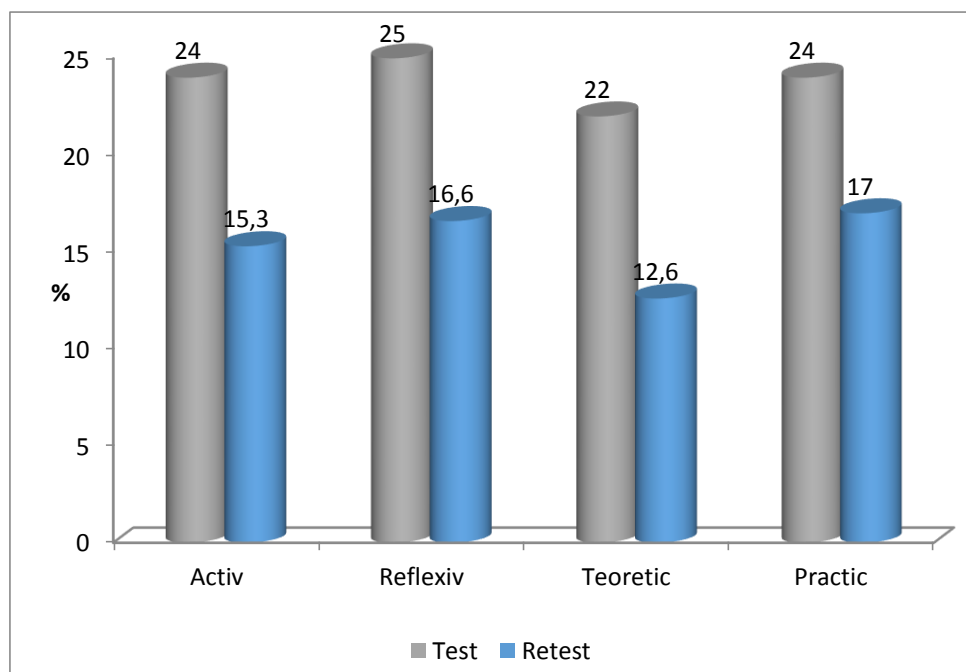


Fig. 3.1. Valorile medii pentru studenții cu diferite stiluri cognitive din lotul experimental conform scalei de manifestare a anxietății S.Taylor

Analiza rezultatelor (*test*) obținute ne permite să constatăm că studenții din ambele loturi cu un nivel ridicat de anxietate au obținut scoruri apropiate, mediile acestora fiind între 25,00 și 22,00 (*lotul experimental*), 24,9 și 21,8 (*lotul de control*).

Totodată, la etapa de *retest*, rezultatele obținute de *lotul experimental* și de *lotul de control* se deosebesc, deosebirile fiind chiar semnificative. Astfel, dacă la studenții din *lotul experimental* s-a înregistrat scăderea anxietății generale, atunci la studenții din *lotul de control* nivelul ridicat de anxietate generală s-a păstrat în limitele scorurilor inițiale.

Pentru cercetarea noastră important este de analiza eficiența reglării anxietății ridicate la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare din *lotul experimental* în urma intervenției psihologice și educaționale. Compararea rezultatelor *test-retest* ne permite să constatăm că la toți studenții, indiferent de stilul cognitiv, s-a înregistrat tendința de reglare a anxietății ridicate spre cea moderată, înregistrând chiar rezultate semnificative: stilul cognitiv activ  $t = 3,843$  pentru  $p = 0,004$ ; stilul cognitiv reflexiv  $t = 4,081$  pentru  $p = 0,005$ ; stilul cognitiv teoretic  $t = 4,343$  pentru  $p = 0,001$ ; stilul cognitiv practic  $t = 2,763$  pentru  $p = 0,01$ .

Totodată, analiza acestor rezultate ne permite să constatăm unele particularități ale interacțiunii stil cognitiv – anxietate generală:

- ✓ Așadar, studenții cu *stil cognitiv activ* care manifestă un nivel ridicat de anxietate generală se caracterizează printr-un nivel ridicat de impulsivitate și emotivitate, ceea ce provoacă apariția anxietății ridicate, iar aceasta ce influențează negativ asupra manifestării stilului cognitiv.
- ✓ Studenții cu *stil cognitiv reflexiv*, care manifestă un nivel ridicat de anxietate generală, manifestă și un nivel ridicat de reflexie. În acest sens, studenții cu stil cognitiv reflexiv sunt mai puțin atenți, precauți, mai puțin spontani, deci sunt mai anxioși.
- ✓ Studenții cu *stil cognitiv teoretic*, care manifestă un nivel mărit de anxietate academică, sunt mai puțini la număr din lista totală de studenți cu nivel ridicat de anxietate, fiind mai predispuși spre reglarea anxietății. Aceasta se datorează caracteristicilor specifice acestui stil cognitiv, și anume: nivelului de gândire abstractă, ceea ce le permite să se concentreze în diferite situații dificile; ei dau dovadă de un grad înalt de independență, mobilitate și creativitate. Totodată, nivelul ridicat de anxietate la studenții cu acest tip de stiluri cognitive se datorează factorului ”dependență de câmp”, de exemplu: insuficiența informației sau controlul permanent din partea profesorilor, cerințe exagerate pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare etc.
- ✓ Studenții cu *stil cognitiv practic*, care manifestă un nivel ridicat de anxietate generală, sunt predispuși spre activități practice, concrete, ceea ce îi pune în situații de dependență de contexte, de dependență de câmp. Sarcinile teoretice provoacă la ei instabilitatea psihică, neîncrederea în forțele proprii etc.

Particularitățile acestor interconexiuni se manifestă mai evident în raport cu particularitățile manifestării reflexivității și motivației, care sunt în același timp și mecanisme psihologice de diminuare/reglare a anxietății academice.

Așadar, rezultatele obținute confirmă existența interconexiunii dintre stilurile cognitive și nivelurile de manifestare a anxietății generale.

În continuare am stabilit dinamica manifestării *anxietății-stare* și a *anxietății-trăsătură*, în baza chestionarului Gh.Spielberger, în lotul experimental.

Tabelul 3.3. Rezultatele manifestării *anxietății-stare/trăsătură* la studenți (chestionarul Gh.Spielberger): lotul experimental (stiluri cognitive)

	<i>Stil cognitiv</i>	<i>Anxietate-stare</i>				<i>Anxietate-trăsătură</i>			
		<b>Test</b>	<b>Retest</b>	<b>t</b>	<b>p</b>	<b>Test</b>	<b>Retest</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
1.	Activ	48,7	35,0	4,202	0,003	39,8	35,1	Nesemn.	
2.	Reflexiv	52,3	38,0	4,672	0,002	39,0	32,0	Nesemn.	



3.	Teoretic	44,0	35,0	4,233	0,003	37,0	28,8	Nesemn.	
4.	Practic	46,5	37,0	4,321	0,003	38,5	33,3	Nesemn.	

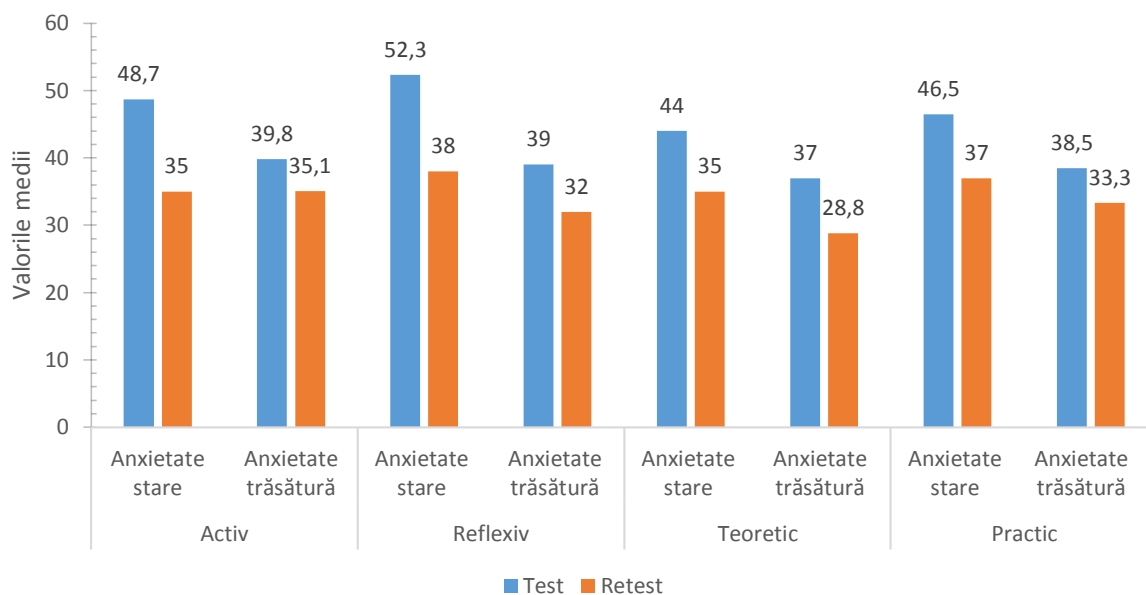


Fig. 3.2. Valorile medii pentru studenții cu diferite stiluri cognitive din lotul experimental conform chestionarului Ch.Spielberger

Prezentarea grafică a rezultatelor obținute de studenții din lotul experimental indică deosebiri între rezultatele *test* și rezultatele *retest*. Aceste rezultate sunt semnificative pentru toate grupurile de studenți pe variabila *anxietate-stare*: *stil cognitiv activ*  $p = 0,003$ , *stil cognitiv reflexiv*  $p = 0,002$ , *stil cognitiv teoretic*  $p = 0,003$  și *stil cognitiv practic*  $p = 0,003$ .

Totodată, pe variabila *anxietate-trăsătură* nu s-au înregistrat deosebiri semnificative între rezultatele obținute la etapa de diagnosticare și la etapa de postintervenție psihologică și educațională. S-a înregistrat o dinamică pozitivă doar la studenții cu *stil cognitiv teoretic*.

Deși la majoritatea studenților din lotul experimental nivelul de manifestare a anxietății-stare s-a reglat, mulți dintre ei au remarcat că sunt în continuare încordați, neliniștiți, îngrijorați înainte de a lua decizii importante sau înainte de a rezolva unele probleme importante. Totodată, ei au remarcat că după participarea la trainingurile respective pot să-și controleze mai bine emoțiile.

Analiza rezultatelor studenților pe variabila *anxietate-trăsătură* ne permite să conchidem că acești studenți sunt mai puțin predispuși spre diminuarea/reglarea anxietății în genere. Aceasta se argumentează prin faptul că cauza principală a anxietății ține de starea lor psihologică constantă, care mai greu se supune reglării/diminuării.

De menționat că particularitățile interacțiunii stil cognitiv – anxietate-stare/trăsătură corelează și cu anxietatea generală (scala S.Taylor). Totodată, unele aspecte ale acestor interconexiuni se manifestă mai evident, altele mai puțin evident. De exemplu, studenții cu stil cognitiv activ care manifestau impulsivitate/emotivitate exagerată au înregistrat un nivel ridicat de anxietate, comparativ cu cei care manifestau impulsivitate/emotivitate mai redusă.

Așadar, rezultatele obținute prin aplicarea scalelor S.Taylor și Gh.Spielberger îndeplinesc două funcții privind stabilirea interacțiunii stil cognitiv – anxietate și validarea/concretizarea rezultatelor privind interacțiunea stiluri cognitive – anxietate academică, obținute prin chestionarul Alpert-Haber. Chestionarul dat a fost aplicat în ambele loturi: *experimental* și *de control*. De menționat că rezultatele au fost înregistrate pentru fiecare respondent aparte, pentru fiecare grup cu stil cognitiv respectiv.

Rezultatele sunt prezentate în Tabelele 3.4-3.6.

Tabelul 3.4. Datele evaluării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive *test-retest*: lotul experimental (chestionarul Alpert-Haber)

Nr. crt.	N.F. cod	Stil cognitiv	Subscala 1				Subscala 2			
			Test	Retest	t	p	Test	Retest	t	p
1.	D.A.	Activ	47	33			17	31		
2.	P.V.	Activ	48	39			15	30		
3.	T.T.	Activ	49	39			16	28		
4.	V.O.	Activ	45	35			22	35		
5.	B.R.	Activ	42	30			23	34		
6.	E.T.	Activ	43	29			19	26		
<b>Media</b>			<b>45,6</b>	<b>34,1</b>	<b>4,993</b>	<b>0,001</b>	<b>18,6</b>	<b>30,6</b>	<b>3,354</b>	<b>0,004</b>
7.	D.S.	Reflexiv	41	30			20	35		
8.	G.A.	Reflexiv	45	32			19	31		
9.	R.D.	Reflexiv	46	34			21	36		
10.	S.V.	Reflexiv	47	46			17	35		
11.	T.V.	Reflexiv	38	28			15	30		
12.	M.Z.	Reflexiv	38	32			21	28		
<b>Media</b>			<b>42,5</b>	<b>33,6</b>	<b>3,771</b>	<b>0,005</b>	<b>18,8</b>	<b>32,5</b>	<b>3,768</b>	<b>0,005</b>
13.	R.N.	Teoretic	40	30			19	35		
14.	P.B.	Teoretic	39	29			23	33		
15.	P.O.	Teoretic	48	28			19	35		
16.	U.I.	Teoretic	39	34			18	34		
17.	M.D.	Teoretic	41	30			20	30		
18.	M.L.	Teoretic	42	33			16	32		
<b>Media</b>			<b>41,5</b>	<b>30,6</b>	<b>4,354</b>	<b>0,003</b>	<b>19,1</b>	<b>33,6</b>	<b>3,543</b>	<b>0,04</b>
19.	P.I.	Practic	39	30			15	38		

20.	F.I.	Practic	43	29			20	32		
21.	R.M.	Practic	45	34			18	36		
22.	R.I.	Practic	44	29			16	33		
23.	T.A.	Practic	42	33			20	35		
24.	U.A.	Practic	44	32			17	23		
<b>Media</b>			<b>42,8</b>	<b>31,1</b>	<b>4,174</b>	<b>0,003</b>	<b>17,6</b>	<b>32,8</b>	<b>3,874</b>	<b>0,005</b>

Tabelul 3.5. Datele evaluării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive  
*test-retest*: lotul de control (chestionarul Alpert-Haber)

Nr. crt.	N.F. cod	Stil cognitiv	Subscala 1				Subscala 2			
			Test	Retest	t	p	Test	Retest	t	p
1.	C.R.	Activ	43	40			15	15		
2.	I.M.	Activ	41	41			14	18		
3.	I.A.	Activ	42	42			15	16		
4.	P.C.	Activ	39	35			20	23		
5.	M.O.	Activ	38	35			22	23		
6.	B.I.	Activ	39	39			16	18		
<b>Media</b>			<b>40,3</b>	<b>38,6</b>	Nesemn.	Nesemn.	<b>17</b>	<b>18,8</b>	Nesemn.	Nesemn.
7.	F.V.	Reflexiv	47	47			15	18		
8.	O.E.	Reflexiv	46	41			16	17		
9.	R.D.	Reflexiv	47	45			14	14		
10.	L.S.	Reflexiv	48	45			18	22		
11.	H.M.	Reflexiv	42	42			18	19		
12.	V.C.	Reflexiv	46	44			17	19		
<b>Media</b>			<b>46</b>	<b>44</b>	Nesemn.	Nesemn.	<b>16,3</b>	<b>18,1</b>	Nesemn.	Nesemn.
13.	M.D.	Teoretic	45	45			20	20		
14.	M.E.	Teoretic	39	35			17	20		
15.	M.L.	Teoretic	47	45			16	19		
16.	T.A.	Teoretic	47	47			15	18		
17.	M.M.	Teoretic	41	40			20	20		
18.	O.C.	Teoretic	44	41			21	22		
<b>Media</b>			<b>43,8</b>	<b>42,1</b>	Nesemn.	Nesemn.	<b>18,1</b>	<b>19,8</b>	Nesemn.	Nesemn.
19.	S.S.	Practic	43	39			15	15		
20.	C.I.	Practic	42	38			21	23		
21.	P.S.	Practic	45	45			17	19		
22.	R.A.	Practic	46	44			18	19		
23.	A.S.	Practic	45	41			17	17		
24.	B.L.	Practic	39	38			17	18		
<b>Media</b>			<b>43,3</b>	<b>40,3</b>	Nesemn.	Nesemn.	<b>17,5</b>	<b>18,5</b>	Nesemn.	Nesemn.

Tabelul 3.6. Datele generalizate ale evaluării anxietății academice la studenți (chestionarul Alpert-Haber): lotul experimental (stiluri cognitive)

	Stil cognitiv	Subscala 1				Subscala 2			
		Test	Retest	t	p	Test	Retest	t	p
1.	Activ	45,6	34,1	4,993	0,000	18,6	30,6	3,384	0,004
2.	Reflexiv	42,5	33,6	3,771	0,005	18,8	32,5	3,768	0,005
3.	Teoretic	41,5	30,6	4,354	0,003	19,1	33,6	3,543	0,004
4.	Practic	42,8	31,1	4,174	0,003	17,6	32,8	3,874	0,005

Compararea rezultatelor *test-retest* de manifestare a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive ne permite să constatăm următoarele:

1. În grupul de studenți din lotul experimental s-au înregistrat rezultate pozitive și semnificative privind reglarea anxietății ridicate, manifestate de ei. Pe când în grupul de studenți din lotul de control nu s-u înregistrat schimbări esențiale, având aceleași valori ca și la etapa de diagnosticare.
2. Studenții cu stil cognitiv activ au înregistrat următoarele rezultate pe dimensiunea anxietății care frânează însușirea cunoștințelor (subscala 1). Dacă la etapa de diagnosticare media a constituit **45,6** puncte, atunci la etapa de *retest*, media a constituit **34,1** puncte (**p = 0,000**). Totodată, pe dimensiunea anxietății care favorizează însușirea cunoștințelor media inițială a constituit **18,6** (*test*), iar media finală (*retest*) – **30,6** puncte (**p = 0,05**).

De menționat că acei studenți care au putut să-și gestioneze emoțiile/impulsivitatea au înregistrat un nivel mediu de anxietate academică cu tendința spre cea redusă, iar studenții care nu și-au putut gestiona eficient emoțiile au manifestat tendința spre anxietate ridicată.

3. Studenții cu stil cognitiv reflexiv și cu un nivel ridicat de anxietate (*retest*) au înregistrat rezultate pozitive, dar și semnificative (scala 1 și scala 2) în raport cu cele inițiale, după intervenția psihologică și educațională: diferența dintre valorile medii constituie cca **9** puncte (**42,5 – 33,6**) – scala 1, **p = 0,005** și cca **14** puncte (**18,8 – 32,5**) – scala 2, **p = 0,005**.

Menționăm că studenții care au putut să-și regleze reflexivitatea exagerată/ridicată au obținut un nivel mai jos de anxietate academică cu tendința spre cea scăzută, iar studenții care n-au putut să-și regleze reflexivitatea până la cea optimală au manifestat tendința spre anxietate ridicată.

4. Studenții cu stil cognitiv teoretic și cu un nivel ridicat de anxietate reprezintă cel mai mic grup

în comparație cu numărul de studenți cu un nivel ridicat de anxietate din alte categorii. Studenții cu stil cognitiv teoretic au manifestat cele mai bune rezultate privind reglarea anxietății academice ridicate: **41,5** (*test*) – **30,6** (*retest*), **p** = 0,003 (scala 1); **19,1** (*test*) – **33,6** (*retest*), **p** = 0,004 (scala 2). Totodată, studenții care au manifestat un nivel mediu de anxietate academică după intervenția psihologică și pedagogică, dar care s-au dovedit a fi puternic dependenți de conținutul și rezultatul învățării, au manifestat tendința spre anxietate ridicată.

5. Studenții cu stil cognitiv practic și cu un nivel ridicat de anxietate au înregistrat rezultate semnificative în urma intervenției psihologice și educaționale: **42,8** (*test*) – **31,1** (*retest*), **p** = 0,003 (scala 1); **17,6** (*test*) – **32,8** (*retest*), **p** = 0,005 (scala 2). Ca și în cazul studenților cu stil cognitiv teoretic, studenții din acest grup, care, în mare parte, au fost influențați de tipologia sarcinilor didactice (axate preponderent pe teorie și gândire abstractă), au manifestat tendința spre anxietate academică ridicată.
6. Particularitățile interacțiunii stil cognitiv – anxietate academică și particularitățile interacțiunii stil cognitiv – anxietate generală, anxietate-stare/trăsătură se află într-o interdependență: în acest caz, primele reproduc pe cele din urmă, în condiții concrete specifice mediului academic și, în primul rând, în cadrul evaluării rezultatelor academice ale acestor studenți.

Pentru a determina întregul spectru de particularități ale interacțiunii stil cognitiv – anxietate academică, trebuie examinat rolul și locul mecanismului reflexiv și motivațional în acest proces, acestea fiind aspecte ale actului cognitiv, dar și instrumente de modificare a comportamentului, în cazul dat – a comportamentului anxios. Și la etapa finală au fost aplicate aceleași instrumente ca și la etapa de diagnosticate: testul M.Tutușkina – evaluarea reflexivității, chestionarul A.Rean și V.Iakunin – evaluarea motivației pentru învățare. Evaluarea reflexivității la studenți este prezentată în Tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Datele evaluării reflexivității la studenții cu diferite stiluri cognitive și cu un nivel ridicat de anxietate *test-retest*: lotul experimental (Testul M.Tutușkina)

Nr. crt.	N.F. cod	Stil cognitiv	Test	Retest	t	p
1.	D.A.	Activ	18	15		
2.	P.V.	Activ	21	20		
3.	T.T.	Activ	25	13		
4.	V.O.	Activ	14	11		
5.	B.R.	Activ	18	13		

6.	E.T.	Activ	16	11		
<b>Media</b>			<b>18,6</b>	<b>13,8</b>	<b>3,001</b>	<b>00,27</b>
7.	D.C.	Reflexiv	19	13		
8.	G.A.	Reflexiv	21	15		
9.	R.D.	Reflexiv	22	16		
10.	S.V.	Reflexiv	25	17		
11.	T.V.	Reflexiv	16	11		
12.	M.Z.	Reflexiv	20	13		
<b>Media</b>			<b>20,5</b>	<b>14,1</b>	<b>3,021</b>	<b>0,025</b>
13.	R.N.	Teoretic	19	11		
14.	P.B.	Teoretic	17	13		
15.	P.O.	Teoretic	16	12		
16.	U.I.	Teoretic	21	18		
17.	M.D.	Teoretic	15	11		
18.	M.L.	Teoretic	14	12		
<b>Media</b>			<b>17</b>	<b>12,8</b>	<b>3,000</b>	<b>0,004</b>
19.	P.I.	Practic	18	11		
20.	F.I.	Practic	21	15		
21.	R.M.	Practic	23	13		
22.	R.I.	Practic	18	16		
23.	T.A.	Practic	17	15		
24.	U.A.	Practic	21	17		
<b>Media</b>			<b>19,6</b>	<b>14,8</b>	<b>3,050</b>	<b>0,004</b>

Așadar, până la experimentul de intervenție studenții cu diferite stiluri cognitive care manifestau un nivel ridicat de anxietate academică manifestau și un nivel ridicat de reflexivitate, deși într-o măsură mai mare cei cu stil cognitiv reflexiv și într-o măsură mai mică cei cu stil cognitiv teoretic.

La etapa postexperimentală (*retest*) după intervențiile psihologice și educaționale, studenții din lotul experimental, indiferent de stilul cognitiv sau de învățare, au manifestat un nivel moderat de reflexivitate (norma sau aproape de normă), dar și un nivel mai redus de anxietate academică în raport cu datele inițiale.

Studenții au remarcat că: se străduie să se pregătească mai bine pentru examene; încearcă să-și autoevalueze cunoștințele înainte de examene; se străduie să învețe toate temele/subiectele pentru examene; se străduie să riște mai puțin la examene etc.

După experimentul de intervenție studenții din lotul experimental au devenit mai încrezuți în sine, manifestă mai puține emoții când se pregătesc pentru diferite evaluări academice și participă la ele. Această stare este mai mult caracteristică studenților cu stil cognitiv reflexiv și activ, care

manifestau un nivel înalt de reflexivitate și de anxietate academică la etapa preexperimentală.

În urma experimentului de intervenție, care a fost orientat spre reglarea anxietății academice la studenți prin mecanismul psihologic reflexiv, a fost identificată tendința spre coborâre a nivelului de reflexivitate până la nivelul optimal, ceea ce a provocat și reglarea anxietății academice la ei. Studenții și-au apreciat mai obiectiv emoțiile și sentimentele, pozitiv au apreciat eu-l lor, au manifestat încredere în sine, ceea ce este caracteristic unei personalități emoțional stabile. Anume stabilitatea emoțională poate fi privită ca rezultat al activității experimentale.

Analiza comparativă a rezultatelor obținute (*test-retest*) în urma aplicării testului M.Tutușkina ne permite să formulăm următoarele concluzii:

1. Majoritatea studenților din lotul experimental, care au manifestat un nivel ridicat de anxietate academică, au manifestat și un nivel ridicat de reflexivitate; excepție au făcut doi studenți: unul cu stil cognitiv activ și altul cu stil cognitiv teoretic. Ei au manifestat un nivel normal de reflexivitate. Cel mai înalt nivel de reflexivitate au manifestat studenții cu stilul cognitiv reflexiv: 20,5 (*test*) și studenții cu stil cognitiv practic 19,6 (*test*).
2. De menționat că în urma intervenției psihologice și educaționale în toate categoriile de studenți, indiferent de stilul cognitiv sau de învățare, s-au înregistrat rezultate pozitive în raport cu cele inițiale.

*Stil cognitiv activ:* Dacă până la experimentul de intervenție toți 6 studenți au manifestat un nivel ridicat de reflexivitate, atunci după experiment numai 2 au manifestat un nivel ridicat de anxietate cu tendința spre normă.

*Stil cognitiv reflexiv:* La prima etapă, toți studenții au manifestat un nivel ridicat de reflexivitate, iar după experimentul de intervenție numărul lor a scăzut până la 3, cu tendința spre normă.

*Stil cognitiv teoretic:* Până la experimentul de intervenție (*test*) 5 studenți au manifestat un nivel ridicat de reflexivitate și un student – nivel normal. După experiment deja 5 studenți au manifestat un nivel normal de reflexivitate și numai unul – nivel normal cu tendința spre nivelul ridicat.

*Stil cognitiv practic:* La etapa inițială, toți studenții au manifestat un nivel ridicat de reflexivitate, iar la etapa finală – 2 studenți au rămas cu același nivel ridicat de reflexivitate cu tendința spre normă și 4 studenți au manifestat un nivel normal de reflexivitate.

Practic la toți studenții s-a normalizat nivelul de reflexivitate.

Totodată, trebuie de menționat că studenții cu diferite stiluri cognitive și cu un nivel ridicat de anxietate din lotul de control au înregistrat scoruri aproape identice, obținute la etapa de diagnosticare și la etapa postexperimentală. Pe când studenții din lotul experimental au manifestat rezultate semnificative în plan comparativ, dar și în dinamica reglării reflexivității și anxietății academice.

Alt aspect al cercetării ține de analiza influenței mecanismului motivațional asupra manifestării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive.

Există mai mulți indicatori ai motivației, însă noi ne-am axat pe cele pentru învățare, care sunt semnificative pentru personalitate, în special cele legate de emoții, inclusiv de anxietatea academică.

În continuare prezentăm dinamica nivelului de motivație pentru învățare la studenți în urma intervenției psihologice și educaționale (în lotul experimental), în comparație cu dinamica anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive.

Tabelul 3.8. Datele evaluării motivației pentru învățare la studenții cu diferite stiluri cognitive și cu un nivel ridicat de anxietate academică *test-retest*:  
lotul experimental (chestionarul A.Rean, V.Iakunin)

Nr. crt.	N.F. cod	Stil cognitiv	Test	Retest	Nivelul de semnificație
1.	D.A.	Activ	17	25	
1.	P.V.	Activ	15	22	
2.	T.T.	Activ	17	30	
3.	V.O.	Activ	15	26	
4.	B.R.	Activ	22	28	
5.	E.T.	Activ	21	31	
<b>Media</b>			<b>17,8</b>	<b>26,5</b>	<b>t = 5,507 p = 0,001</b>
6.	D.C.	Reflexiv	16	25	
7.	G.A.	Reflexiv	15	24	
8.	R.D.	Reflexiv	15	27	
9.	S.V.	Reflexiv	9	15	
10.	T.V.	Reflexiv	23	30	
11.	M.Z.	Reflexiv	19	29	
<b>Media</b>			<b>16,1</b>	<b>25,0</b>	<b>t = 5,125 p = 0,001</b>
12.	R.N.	Teoretic	22	30	
13.	P.B.	Teoretic	27	32	
14.	P.O.	Teoretic	15	25	
15.	U.I.	Teoretic	16	23	
16.	M.D.	Teoretic	17	24	
17.	M.L.	Teoretic	13	27	
<b>Media</b>			<b>19,3</b>	<b>26,8</b>	<b>t = 5,127 p = 0,001</b>



18.	P.I.	Practic	15	24	
19.	F.I.	Practic	27	32	
20.	R.M.	Practic	18	26	
21.	R.I.	Practic	21	27	
22.	T.A.	Practic	11	16	
23.	U.A.	Practic	13	20	
<b>Media</b>			<b>17,5</b>	<b>24,1</b>	<b>t = 5,000 p = 0,001</b>

Tabelul 3.9. Dinamica și semnificația rezultatelor manifestării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive, dar și cu diferite niveluri de reflexivitate: lotul experimental

Dimensiune	Stil cognitiv	Test	Retest	Nivelul de semnificație	
				t	p
Reflexivitate	Activ	18,6	13,8	3,102	0,027
	Reflexiv	20,5	14,1	3,021	0,025
	Teoretic	17,0	12,8	3,000	0,004
	Practic	19,6	14,8	3,050	0,004
Anxietate academică (scala 1)	Activ	45,6	34,1	4,993	0,001
	Reflexiv	42,5	33,6	3,771	0,005
	Teoretic	41,5	30,6	4,354	0,003
	Practic	42,8	31,1	4,174	0,003
Anxietate academică (scala 2)	Activ	18,6	30,6	3,384	0,004
	Reflexiv	18,8	32,5	3,768	0,005
	Teoretic	19,1	33,6	3,543	0,004
	Practic	17,6	32,8	3,874	0,005

Tabelul 3.10. Dinamica și semnificația rezultatelor manifestării anxietății academice și a motivației pentru învățare la studenții cu diferite stiluri cognitive: lotul experimental

Dimensiune	Stil cognitiv	Test	Retest	Nivelul de semnificație	
				t	p
Motivație pentru învățare	Activ	17,8	26,5	5,507	0,001
	Reflexiv	16,1	25,0	5,125	0,001
	Teoretic	19,3	26,8	5,127	0,001
	Practic	17,5	24,1	5,000	0,001
Anxietate academică (scala 1)	Activ	45,6	34,1	4,993	0,001
	Reflexiv	42,5	33,6	3,771	0,005
	Teoretic	41,5	30,6	4,354	0,003
	Practic	42,8	31,1	4,174	0,003
Anxietate academică (scala 2)	Activ	18,6	30,6	3,384	0,004
	Reflexiv	18,8	32,5	3,768	0,005
	Teoretic	19,1	33,6	3,543	0,004
	Practic	17,6	32,8	3,874	0,005

Pentru a stabili eficiența mecanismului motivațional de reglare a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive, am apelat la compararea rezultatelor *test-retest* obținute de studenții din lotul experimental.

Menționăm că studenții din lotul de control au obținut aceleași rezultate ca și la etapa de diagnosticare.

Așadar, dinamica creșterii motivației pentru învățare este invers proporțională cu dinamica reglării anxietății academice ridicate la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare, înregistrând în același timp unele aspecte specifice de interacțiune, în acest sens, pentru un stil sau altul cognitiv.

*Stilul cognitiv activ*: Până la experimentul de intervenție studenții din această categorie din lotul experimental și din lotul de control au înregistrat rezultate apropiate pe variabila ”*motivație pentru învățare*”: lotul experimental, media – **17,8**; lotul de control, media **18,2**; pe variabila ”*anxietate academică*”: lotul experimental, media – **45,6**; lotul de control, media **40,3**.

Totodată, după experimentul de intervenție rezultatele s-au modificat esențial: grupul experimental a obținut media **26,5** (*retest*), diferența constituind **9,3** în raport cu rezultatul inițial (variabila ”*motivație pentru învățare*”) și **34,1** (*retest*), diferența constituind **9,5** în raport cu datele inițiale (variabila ”*anxietate academică*”).

Comparând aceste rezultate, constatăm că nivelul de motivație la studenții cu stil cognitiv activ a crescut cu **9,3** puncte, iar nivelul de anxietate academică a coborât cu **9,5** puncte.

Studenții din lotul de control au înregistrat aceleași rezultate ca și la etapa de diagnosticare, ceea ce ne permite să concluzionăm că rezultatele obținute de studenții din lotul experimental sunt veridice și semnificative.

Particularitățile ce țin de interacțiunea *stil cognitiv activ – anxietate academică – motivație pentru învățare* se înregistrează pe dimensiunea impulsivitate. Emotivitatea exagerată în cadrul actului de învățare determină nivelul ridicat de anxietate, studenții manifestând în același timp un nivel mediu sau redus de motivație pentru învățare. De aici putem deduce următoarea concluzie: pentru studenții cu stil cognitiv activ mecanismul psihologic motivațional de reglare a anxietății academice este unul important, însă nu și dominant, deoarece nu dispune de oportunități majore de diminuare a impulsivității, emotivității exagerate.

De aceste oportunități dispune mecanismul psihologic reflexiv, care în unele cazuri poate fi aplicat ca unul dominant, iar în alte cazuri ca unul complementar celui motivațional.

*Stilul cognitiv reflexiv*: Studenții din ambele loturi din această categorie au înregistrat, până la

experimentul de intervenție, scoruri apropiate: media **16,1** – lotul experimental, media **16,8** – lotul de control (variabila ”*motivație pentru învățare*”); media **42,5** – lotul experimental și media **46,0** – lotul de control (variabila ”*anxietate academică*”). După experimentul de intervenție rezultatele studenților din lotul de control nu s-au modificat semnificativ, pe când la studenții din lotul experimental s-a înregistrat o dinamică pozitivă: pe variabila ”*motivație pentru învățare*” punctajul mediu a crescut cu **9,1**, iar pe variabila ”*anxietate academică*” a scăzut cu **8,9**.

Comparând rezultatele obținute, putem stabili interacțiunea *stil cognitiv – anxietate academică – motivație pentru învățare*. Constatăm existența relației ”nivel ridicat de anxietate” – ”nivel scăzut de motivație” – ”nivel ridicat de reflexivitate”. Anume nivelul ridicat de reflexivitate la această categorie de studenți devine unul dintre factorii principali care provoacă anxietatea ridicată. De aici rezultă că reflexivitatea poate fi mecanismul de bază de reglare a anxietății academice, însă în combinație cu mecanismul psihologic de motivație.

*Stilul cognitiv teoretic*: Studenții cu stil cognitiv teoretic din lotul experimental și din lotul de control la etapa de diagnosticare au manifestat rezultate asemănătoare atât pe variabila ”*anxietate academică*”, cât și pe variabila ”*motivație pentru învățare*”. Așadar, studenții din această categorie cu un nivel ridicat de anxietate au înregistrat la etapa inițială următoarele rezultate: media **19,3** – lotul experimental (variabila ”*motivație pentru învățare*”), media **19,9** – lotul de control (variabila ”*motivație pentru învățare*”), media **41,5** – lotul experimental (variabila ”*anxietate academică*”); media **43,8** – lotul de control (variabila ”*anxietate academică*”).

După experimentul de intervenție (*retest*) rezultatele studenților din lotul de control nu s-au schimbat esențial, iar rezultatele studenților din lotul experimental s-au modificat semnificativ: nivelul de motivație a crescut cu **7,5** puncte, iar nivelul de anxietate academică a scăzut cu **10,9** puncte. De menționat că anume studenții din această categorie sunt mai rezistenți la factorii ce provoacă anxietatea academică, folosind puternic mecanismul de gândire abstractă și creativă. Acest specific și determină particularitățile interacțiunii *stil cognitiv – anxietate academică – motivație pentru învățare*.

Observăm existența corelației între dinamica manifestării anxietății academice și a motivației pentru învățare: *anxietatea academică*: media **41,5** (*test*) – **30,6** (*retest*); *motivația pentru învățare*: media **19,3** (*test*) – **26,8** (*retest*). Compararea acestor rezultate ne permite să stabilim interacțiunea dintre dinamica creșterii nivelului de motivație și dinamica descreșterii nivelului de anxietate academică. Motivația pentru învățare a crescut cu **7,5**, iar nivelul de anxietate academică a scăzut cu **10,9** puncte.

Totodată, există și alți factori care provoacă anxietatea la această categorie de studenți, factori legați de particularitățile stilului cognitiv teoretic, și anume: studenții cu gândirea preponderent analitică pot fi frustrați de sarcini practice, sintetice, și invers, studenții pot fi emoționați de câmpul redus de informație/dependență de câmp. Totodată, putem deduce că există interconexiuni mai evidente între alte stiluri cognitive și anxietate, decât între stilul cognitiv teoretic și anxietatea academică.

*Stilul cognitiv practic:* Studenții din această categorie la etapa preexperimentală au manifestat un nivel înalt de anxietate academică și un nivel scăzut de motivație pentru învățare: *anxietatea academică:* media **42,8** (*test*) – lotul experimental, media **43,3** – lotul de control; *motivația pentru învățare:* media **17,5** (*test*) – lotul experimental, media **17,2** – lotul de control.

În urma realizării experimentului de intervenție prin aplicarea mecanismului motivațional de reglare a anxietății academice la studenții din lotul experimental am obținut rezultate semnificative privind creșterea nivelului de motivație pentru învățare și nivelului de anxietate academică, până la nivelul mediu, la majoritatea studenților. Rezultatele studenților din lotul de control nu s-au schimbat esențial în raport cu cele preexperimentale.

Așadar, dinamica descreșterii anxietății academice corelează cu dinamica creșterii motivației pentru învățare la studenți, înregistrând următoarele scoruri: media a crescut de la **17,5** până la **24,5** (variabila ”*motivație pentru învățare*”), diferența constituind **7,0**, iar media pe variabila ”*anxietate academică*” a scăzut de la **42,8** până la **28,0**, diferența constituind **14,8**. Analiza comparativă a acestor rezultate ne permite să stabilim unele particularități ale interacțiunii *stil cognitiv practic – motivație pentru învățare – anxietate academică*. Numai în această grupă de studenți s-a înregistrat o mică discrepanță între scorul creșterii motivației pentru învățare și scorul descreșterii nivelului de anxietate academică: **7** și, respectiv, **14,8** puncte.

Această discrepanță poate fi explicată și prin faptul că studenții cu stil cognitiv sunt mai puțin emotivi, impulsivi decât cei, de exemplu, cu stil cognitiv activ și mai puțin reflexivi față de cei cu stil cognitiv reflexiv și cu un nivel înalt de reflexivitate. În acest sens, combinația de factori reflexiv, motivațional și particularitățile stilului cognitiv au determinat o scădere mai semnificativă a anxietății academice, decât la studenții cu alte stiluri cognitive.

Generalizând rezultatele obținute în urma intervenției psihologice și educaționale privind reglarea anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive, putem formula următoarele concluzii:

1. Există interacțiune între manifestările stilurilor cognitive, nivelul de anxietate academică și nivelul de motivație pentru învățare. Motivația, în acest sens, în calitate de mecanism psihologic de reglare a anxietății academice la studenți, realizează funcția sa reglatoare cu diferit impact, determinat, inclusiv, de specificul stilurilor cognitive ale studenților implicați în experiment.
2. Atunci când motivația implică/determină înțelegerea mai profundă de către studenți a obiectivelor activității lor, a posibilităților proprii de realizare a acestor obiective, a perspectivelor etc., atunci și se produce modificarea comportamentului, în cazul dat – a comportamentului anxios.
3. Toți studenții, indiferent de stilul cognitiv, au manifestat predispunere către ridicarea nivelului de motivație pentru învățare.

În acest sens, cele mai frecvente răspunsuri au fost: respectul de sine (65%); pentru a deveni un specialist competent (88%); să-mi continui cu succes studiile (71%); încrederea în sine (68%); să obțin cunoștințe temeinice (82%).

Totodată, studenții au remarcat că în procesul experimentului au conștientizat importanța unor discipline academice pe care anterior nu le puneau în valoare. Acest fapt se explică prin redimensionarea tehnologiilor de predare-învățare: centrare pe interactivitate, centrare pe competențe, centrare pe sarcini și activități problematizate etc.

Așadar, rezultatele obținute ne permit să opinăm că activitățile de intervenție organizate în scopul dezvoltării potențialului motivațional al studenților, precum și trainingurile speciale, contribuie la reglarea și diminuarea anxietății academice.

Totodată, pentru a stabili întregul spectru de interacțiune *stil cognitiv – anxietate academică* este nevoie de a corela rezultatele obținute pe toate variabilele: anxietate generală, anxietate-stare/trăsătură, anxietate academică (scala 1 și scala 2), reflexivitate, motivație pentru învățare.

Analiza și compararea acestor rezultate ne permite să constatăm existența interconexiunilor dintre aceste variabile, dar și influența lor corelativă, determinată de specificul manifestării acestora.

Tabelul 3.11. Dinamica și semnificația rezultatelor obținute de către studenții din lotul experimental: stil cognitiv activ

	Anxietate generală	Anxietate-stare	Anxietate-trăsătură	Anxietate academică		Reflexivitate	Motivație pentru învățare
				Scala 1	Scala 2		
<b>Test</b>	24	48,7	39,8	45,6	18,6	18,6	17,8

<b>Retest</b>	15,3	35,0	35,1	34,1	30,6	13,8	26,5
<b>t</b>	3,843	4,002		4,993	3,384	3,102	5,507
<b>p</b>	0,004	0,003		0,001	0,004	0,027	0,001

Analiza și compararea acestor rezultate în dinamică ne permite să deducem următoarele particularități ale interacțiunii *stil cognitiv – anxietate academică*:

1. Particularitățile manifestării stilului cognitiv activ, determinate, în mare parte, de nivelul ridicat de impulsivitate/emotivitate (alături de alți factori) generează anxietatea academică la studenți. Totodată, se constată existența unei corelații între *anxietatea generală, anxietatea-stare, anxietatea-trăsătură, anxietatea academică* și nivelul *reflexiei* și al *motivației pentru învățare*, ca mecanisme de reglare/diminuare a anxietății academice, dar și ca instrumente de funcționare a stilurilor cognitive. Anume prin intermediul reflexiei și motivației se asigură realizarea interacțiunii *stil cognitiv – anxietate academică*.
2. Acest fapt se confirmă prin compararea rezultatelor în ordinea inversă: rezultatele semnificative privind diminuarea reflexivității ridicate, creșterea motivației pentru învățare au generat și rezultate semnificative privind reglarea nivelului ridicat de anxietate academică, anxietate-trăsătură, anxietate-stare, anxietate genelară. De menționat existența corelației între anxietatea generală și anxietatea-trăsătură, care se caracterizează printr-o stabilitate în timp și mai greu se supune reglării/diminuării, între anxietatea academică și anxietatea-stare, care se caracterizează ca instabilă, ce poate fi reglată/diminuată prin diferite mecanisme psihologice și pedagogice. De fapt, anxietatea academică este, în același timp, și anxietate-stare, manifestată într-o situație concretă, în cazul dat – cea academică.
3. Particularitățile stilului cognitiv activ au determinat și unele activități specifice de reglare a anxietății academice la studenți, și anume: activități care diminuează nivelul exagerat de impulsivitate, emotivitate, reflexivitate, desfășurate prin aplicarea mecanismelor psihologice de motivație și reflexie.

Tabelul 3.12. Dinamica și semnificația rezultatelor obținute de către studenții din lotul experimental: stil cognitiv reflexiv

	Anxietate generală	Anxietate-stare	Anxietate-trăsătură	Anxietate academică		Reflexivitate	Motivație pentru învățare
				Scala 1	Scala 2		
<b>Test</b>	25,0	52,3	39,8	42,5	18,8	20,5	16,1
<b>Retest</b>	16,6	38,0	35,1	33,6	25,0	14,1	25,0
<b>t</b>	4,081	4,672		3,771	3,768	3,021	5,125
<b>p</b>	0,005	0,002		0,005	0,005	0,025	0,001

Compararea rezultatelor obținute de studenți din această categorie (*test-retest*) ne permite să concluzionăm:

1. Există interacțiune între anxietatea academică, anxietatea-trăsătură/stare, anxietatea generală și trăsăturile specifice acestui stil cognitiv, și anume: nivelul ridicat de reflexivitate (de menționat că nivelul scăzut de reflexivitate sau lipsa acestuia de asemenea pot să ducă la apariția anxietății academice). În acest sens, toți studenții care au manifestat un nivel ridicat de reflexivitate au manifestat și un nivel ridicat de anxietate academică, dar și de anxietate generală. Rezultatele obținute pe dimensiunea *anxietate generală – anxietate-trăsătură*, *anxietate academică – anxietate-stare* au aceleași caracteristici și puncte de interacțiune.
2. Studenții cu un nivel optimal de reflexivitate au manifestat și un nivel mediu sau redus de anxietate academică. Acesta s-a confirmat și în urma realizării intervenției psihologice prin mecanismul reflexiv.

Tabelul 3.13. Dinamica și semnificația rezultatelor obținute de către studenții din lotul experimental: stil cognitiv teoretic

	Anxietate generală	Anxietate-stare	Anxietate-trăsătură	Anxietate academică		Reflexivitate	Motivație pentru învățare
				Scala 1	Scala 2		
<b>Test</b>	22,0	44,0	37,0	41,5	19,1	17,0	19,3
<b>Retest</b>	12,6	35,0	28,8	30,6	33,6	12,8	26,8
<b>t</b>	3,671	4,233		4,354	3,543	3,000	5,127
<b>p</b>	0,01	0,003		0,003	0,004	0,004	0,001

Pentru a stabili particularitățile interacțiunii *stil cognitiv teoretic – anxietate academică* trebuie

de menționat următoarele:

1. Această categorie de studenți și până la experimentul de intervenție a manifestat un nivel mai redus de anxietate academică și un nivel mai ridicat de motivație pentru învățare, în comparație cu alte categorii de studenți. Totodată, ei au manifestat un grad mai moderat de reflexivitate și un nivel mai redus de anxietate generală. Pe de altă parte, studenții cu stil cognitiv teoretic au manifestat un nivel ridicat de anxietate și un nivel ridicat de reflexivitate, însă într-o mai mică măsură decât cei cu alte stiluri cognitive.
2. Interacțiunea *stil cognitiv teoretic – anxietate academică* este determinată, în mare parte, de așa caracteristici ale acestui stil, ca: gândirea abstractă, gândirea creativă, gândirea analitică, gândirea sintetică. Anume aceste caracteristici permit respectivilor studenți să-și gestioneze eficient comportamentul.
3. Factorii care influențează apariția anxietății academice la acești studenți țin de influența insuficientă informațională sau de necesitatea realizării unui volum mare de sarcini practice, dar și de nivelul ridicat de reflexivitate. Totodată, nivelul exagerat de motivație (de a obține cu orice scop note maxime) poate provoca anxietatea ridicată la acești studenți.

Tabelul 3.14. Dinamica și semnificația rezultatelor obținute de către studenții din lotul experimental: stil cognitiv practic

	Anxietate generală	Anxietate-stare	Anxietate-trăsătură	Anxietate academică		Reflexivitate	Motivație pentru învățare
				Scala 1	Scala 2		
<b>Test</b>	24,0	46,5	37,0	42,8	17,6	19,6	17,5
<b>Retest</b>	17,0	37,0	28,8	31,1	32,8	14,8	24,1
<b>t</b>	2,436	4,321	Nesemn.	4,174	3,874	3,050	5,000
<b>p</b>	0,05	0,003	Nesemn.	0,003	0,005	0,004	0,001

Analiza comparativă a acelor rezultate ne permite să formulăm următoarele constatări:

1. Particularitățile interacțiunii *stil cognitiv practic – anxietate academică* sunt determinate de trăsăturile specifice ale acestui stil cognitiv: gândirea concretă, realizarea preponderent a activităților practice, nivelul ridicat de reflexivitate. Totodată, trebuie de menționat că studenții din categoria dată pot manifesta trăsături specifice stilului cognitiv activ (impulsivitate exagerată) și stilului cognitiv reflexiv (reflexivitate exagerată), ceea ce, la rândul său, provoacă anxietatea academică.



2. Ca și în cazul altor categorii de studenți, se observă corelația dintre toate variabilele analizate: nivelul înalt de motivație pentru învățare și nivelul optimal al reflexiei generează scăderea nivelului ridicat de anxietate academică, anxietate-trăsătură/stare și anxietate generală. Se constată că studenții cu acest stil cognitiv au un nivel de motivație mai înalt pentru învățarea practică, activități practice și o motivație mai redusă pentru activități teoretice. Anume acest fapt este unul dintre argumentele în favoarea aplicării mecanismului psihologic motivațional de reglare a anxietății academice în combinație cu cel reflexiv.

Comparând valorile medii din etapa de testare și de retestare a anxietății generale, anxietății academice, reflexivității și motivației la studenți cu diferite stiluri cognitive, remarcăm următoarele:

- Diferențele semnificative dintre rezultatele obținute privind aspectele menționate reflectă specificul manifestării anxietății generale și academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și, respectiv, gradul de influență a mecanismelor psihologice de reflexie și motivație asupra diminuării/reglării acestei stări.
- Diferențele semnificative dintre rezultatele obținute ce vizează aspectele menționate ne permite să identificăm instrumentele/acțiunile dominante privind diminuarea anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive.

De exemplu, pentru studenții cu stil cognitiv *reflexiv* vor fi aplicate ca dominante mecanisme de reglare a reflexiei, apoi cele de motivare pentru învățare; pentru studenții cu stil cognitiv *teoretic* în calitate de dominante vor fi aplicate mecanisme de motivare pentru învățare axate pe activități practice, iar pentru studenții cu stil cognitiv *practic* vor fi aplicate mecanisme axate pe activități teoretice.

- Diferențele semnificative dintre rezultatele obținute ne permit să constatăm și unele modificări în structura cognitivă a studenților cu diferite stiluri cognitive *mixte*; s-a mărit numărul de studenți cu stil cognitiv *activ*.
- Diferențele semnificative dintre rezultatele obținute ne permit să deducem legitatea influenței nivelului de motivație și reflexie asupra nivelului de manifestare a anxietății academice la studenți, influență determinată de specificul stilurilor cognitive ale acestora.

În urma realizării experimentului de intervenție psihologică și educațională se observă și unele schimbări în profilul studentului cu un nivel ridicat de anxietate. Rezultatele au fost obținute prin intermediul testului Cattell (*retest*).

Analiza rezultatelor obținute demonstrează dinamica schimbărilor tuturor factorilor, cu excepția

factorului B. Aceasta se explică prin faptul că reglarea intelectului studenților în procesul experimentului formativ n-a fost parte a cercetării date. În același timp, analiza altor rezultate demonstrează că s-a stabilizat ”durabilitatea emoțională” (factorul respectiv), ceea ce-l caracterizează pe student ca fiind o personalitate încrezută în sine, activă. Sunt identificate și schimbările în cadrul factorului ”anxietate academică” – studenții au devenit mai motivați, mai liniștiți, capabili să atingă obiectivele înaintate.

La **Factorul F** mai mulți studenți din grupul experimental au devenit mai activi și mai optimiști și s-a redus numărul de studenți neîncrezuți în sine, pasivi etc.

La **Factorul G** s-a identificat creșterea motivației pentru învățare la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare și a responsabilității lor.

La **Factorii Q<sub>2</sub>, Q<sub>3</sub>, Q<sub>4</sub>** s-a majorat numărul de studenți care demonstrează independență academică, originalitate în gândire și în rezolvarea problemelor de învățare, autoevaluare, autoformare; aceștia au un comportament mai relaxat, sunt mai calmi; și invers, s-a micșorat numărul de studenți cu un nivel ridicat de anxietate.

În concluzie, generalizând rezultatele obținute, constatăm că în urma aplicării mecanismelor psihologice de reflexie și motivație în vederea reglării și diminuării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive s-au produs schimbări semnificative în structura personalității lor, atât în plan intern, cât și în cel extern. Sunt determinate particularitățile interacțiunii între nivelul de anxietate academică și stilurile cognitive și de învățare ale studenților, iar mecanismele psihologice de reflexie și motivație sunt eficiente în reglarea și diminuarea anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive.

### **3.3. Concluzii la capitolul 3**

- 1.** Analiza rezultatelor obținute privind reglarea/diminuarea anxietății academice la studenți prin intermediul mecanismului psihologic reflexiv ne-a permis să deducem următoarele:
  - Reflexia, ca un mecanism al gândirii, al autocunoașterii și autoreglării, poate realiza și funcția de dimunare a anxietății academice ridicate la studenții, prin aplicarea unor instrumente de intervenție psihologică, prin care studenții sunt implicați conștient în activitățile de autoformare, autoapreciere, gestionare a propriilor emoții etc.;
  - în urma aplicării acestui mecanism la majoritatea studenților cu nivel ridicat de anxietate academică și nivel ridicat de reflexivitate s-a identificat tendința spre reglarea reflexivității

până la normă (este stabilită în chestionarul M.Tutușkina) și a anxietății academice până la nivelul mediu sau scăzut.

2. Analiza rezultatelor obținute privind reglarea/diminuarea anxietății academice la studenți prin intermediul mecanismului motivațional ne permite să concluzionăm:
  - în calitate de factor dominant de reglare a activității și comportamentului studentului, motivația pentru învățare devine și un instrument eficient de diminuare a anxietății academice ridicate; anxietatea academică este în conexiune directă cu potențialul motivațional al studentului, dar și cu stilurile cognitive, prin intermediul cărora motivația și poate realiza funcția sa de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți;
  - specificul valorificării mecanismului motivațional de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți ține de factorul educațional (învățarea activă, învățarea contextuală, valorificarea particularităților individuale ale studenților, valorificarea potențialului formativ al disciplinelor academice etc.), dar și de factorul psihologic (autoformarea, autodeterminarea, încrederea în forțele proprii etc.);
  - există corelație între nivelul de motivație pentru învățare și nivelul de anxietate academică, manifestate specific de studenții cu diferite stiluri cognitive (*a se vedea* existența diferențelor semnificative cu referire la această variabilă: *test-retest*).
3. Importantă a fost sincronizarea componentei conținutale în structura Programului de intervenție psihologică și educațională, privind diminuarea anxietății academice la studenți pe dimensiunile: stil cognitiv – anxietate academică – reflexie – motivație. Cunoașterea de către studenți a stilului propriu cognitiv, a emoțiilor personale, a reacției la factori anxiogeni, cunoașterea potențialului motivațional și reflexiv propriu oferă modalități de reglare/diminuare a anxietății academice: în cazul motivației – dezvoltarea acesteia, în cazul reflexiei – scăderea acesteia până la normă.
4. Totodată, nu mai puțin importantă a fost sincronizarea componentei procesuale în structura Programului de intervenție privind reglarea/diminuarea anxietății academice la studenți: traininguri psihologice – activități educaționale. Axa de sincronizare au constituit-o particularitățile de interacțiune stil cognitiv – anxietate academică.
5. Analiza comparativă a rezultatelor pe toate variabilele: anxietate generală, anxietate stare/trăsătură, anxietate academică, reflexie și motivație pentru învățare ne-a permis să deducem următoarele prevederi:

- Există interconexiune între aceste variabile, dar și influența lor corelativă, determinată de particularitățile manifestării acestora și factorii dominanți care provoacă anxietatea academică; în acest sens, am stabilit interacțiunea stil cognitiv – anxietate academică pe următoarele dimensiuni: factorul dominant pentru fiecare stil cognitiv ce provoacă anxietatea academică, particularitățile de manifestare a anxietății academice de către studenții cu diferite stiluri cognitive, reflexivitate normă – reflexivitate ridicată, motivație pentru învățare.
6. Stabilirea profilului studentului cu un nivel ridicat de anxietate academică și a particularităților de interconexiune dintre stilurile cognitive și anxietatea academică permite identificarea unui grup de probleme (risc) în vederea realizării unor programe și strategii de diminuare a anxietății academice prin mecanisme reflexive și motivaționale, ceea ce va asigura un nivel mai înalt al rezultatelor academice ale acestor studenți.

## CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

1. Cercetarea anxietății, inclusiv a celei academice, devine tot mai actuală și mai oportună, avându-se în vedere dinamizarea pericolelor/amenințărilor sociale, economice, demografice în societatea contemporană. Anxietatea ca trăsătură a personalității se caracterizează prin reacția la aceste amenințări și pericole. În același timp, anxietatea este determinată de particularitățile psihologice ale personalității, în particular de stilurile cognitive. Studiarea acestei probleme ar clarifica multe aspecte ale conexiunii între anxietate și particularitățile psihologice ale personalității. În acest sens, cercetarea noastră a avut ca scop stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive ale studenților.
2. Analiza datelor corelaționale ne permite să constatăm existența unor influențe/raporturi între tipologia stilurilor cognitive și nivelul de manifestare a anxietății academice.
3. Interacțiunea dintre anxietatea academică și stilurile cognitive se determină prin stabilirea factorilor ce duc la apariția anxietății academice, a particularităților manifestării anxietății de către studenții cu diferite stiluri cognitive, privite ca consecințe ale unor trăsături de temperament, recunoscut ca sursă principală a anxietății.
4. Identificarea corelației semnificative între tipologia stilurilor cognitive și nivelul de manifestare a anxietății academice ne permite să concluzionăm că studenții cu stil cognitiv teoretic manifestă un nivel mai scăzut de anxietate academică decât studenții cu stil cognitiv activ, reflexiv și cu stil cognitiv practic. Această situație se argumentează prin faptul că studenții cu stil cognitiv reflexiv și activ manifestă un nivel înalt de emotivitate și reflexie.
5. Stilurile cognitive și de învățare se caracterizează prin două aspecte/însușiri interconexe – cel intelectual și cel temperamental. Polurile stilurilor cognitive cu indicatori mai înalți de intelect/cogniție (stil cognitiv teoretic) se înclină mai mult spre anxietate medie/optimală, și invers, polurile stilurilor cognitive cu indicatori mai reduși de intelect/cogniție se caracterizează printr-un nivel ridicat de anxietate. De aici reiese posibilitatea de a valorifica valențele stilurilor cognitive și de învățare în vederea diminuării și reglării anxietății academice la studenți. O altă caracteristică a polurilor stilurilor cognitive și de învățare cu indicatori reduși de intelect/cogniție și cu un nivel înalt de anxietate academică ține de manifestarea reflexivității înalte și a motivației reduse pentru învățare [58].
6. Anxietatea academică cuprinde o varietate de factori aflați într-o interacțiune dinamică: trăirea stresului social, transferarea necesității de atingere a succesului, frica de autodefinire, frica de

evaluare a competențelor, frica de a obține note joase, frica de profesori etc. [56].

7. Important este de menționat că influența acestor factori asupra manifestării anxietății academice la studenți în mare parte depinde de stiluri cognitive. De exemplu, studenții cu stilul cognitiv teoretic mai puțin au frică de a obține note joase, însă foarte des manifestă frică de profesorii cu cerințe înalte față de rezultatele învățării.
8. Analiza comparativă a rezultatelor cercetării a arătat că mecanismele psihologice de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți sunt eficiente. La studenții din grupul experimental, în urma participării la experimentul de intervenție, s-a constatat descreșterea anxietății academice. În urma reducerii anxietății academice până la un nivel optimal, studenții încep să manifeste o stabilitate emoțională, echilibru intern, încredere în forțele proprii etc.
9. Identificarea factorilor ce provoacă anxietatea la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare permite stabilirea „grupului de risc” care necesită realizarea unor activități de diminuare a anxietății situaționale; în cazul dat, aplicând mecanisme reflexive și motivaționale de intervenție psihologică și educațională [59, 60]. Totodată, includerea studenților în activități de intervenție psihologică și educațională asigură doar parțial reducerea nivelului de anxietate academică la studenți: de la un nivel ridicat la cel optimal/moderat dar și la cel redus.
10. Integralizarea demersurilor de interacțiune psihologică și pedagogică privind diminuarea anxietății academice la studenți a asigurat, pe de o parte, realizarea conexiunilor „*stil cognitiv – anxietate academică*”, pe de altă parte, cunoașterea de către studenți a stilului cognitiv propriu, a particularităților manifestării emoțiilor personale, a reacției la factori anxiogeni.
11. Cercetarea anxietății academice la studenți a contribuit la rezolvarea **problemei științifice** în domeniu ce rezidă în stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive, dar și a mecanismelor psihologice și educaționale de reglare/diminare a acestei stări, asigurând astfel un nivel redus/mediu de anxietate academică la studenți, ca stare emoțională funcțională, creând în așa fel noi oportunități de obținere a unor rezultate academice mai înalte (în cercetare ne-am axat pe studierea anxietății ca stare emoțională disfuncțională).
12. Rezultatele cercetării deschid noi orientări și provoacă noi probleme privind studierea anxietății academice la studenți: de exemplu, anxietatea academică și temperamentul; anxietatea și nivelul de însușire a cunoștințelor etc.

## ***RECOMANDĂRI:***

### **1. *Pentru studenți:***

În vederea diminuării/prevenirii simptomelor specifice anxietății academice se impune consilierea pentru gestionarea emoțiilor personale:

- Studentul trebuie să comunice profesorilor, tutorelor, psihologilor simptomele pe care le resimte în raport cu diferite situații academice și, în primul rând, cu cele de evaluare.
- Studentul trebuie să se axeze pe rezultatul pozitiv și oportunitățile proprii în rezolvarea problemelor academice.
- Studentul singur trebuie (poate) să aplice tehnici simple de relaxare: controlul respirației, controlul tonusului muscular etc.
- Studentul trebuie să-și exerseze capacitatea de a rămâne concentrat pe sarcina respectivă.
- Studentul trebuie să se pregătească către ore în continuu, permanent etc.

### **2. *Pentru profesori:***

- Profesorii prin propriile stiluri de predare-evaluare trebuie să implice studenții în realizarea sarcinilor-problemă, sarcinilor variate și atractive.
- Profesorii trebuie să valorifice și să îmbunătățească stilurile de comunicare cu studenții, ținând cont de stilurile lor cognitive, dar și de nivelul de manifestare a anxietății academice.
- Profesorii trebuie să cunoască și să lucreze individual cu studenții cu nivel ridicat de anxietate din grupul-problemă.
- Profesorii trebuie să asigure un feedback cu privire la rezultatele învățării studenților.
- Profesorii trebuie să aplice metoda desensibilizării studenților inhibați prin crearea diferitelor situații motivaționale.
- Profesorii trebuie să creeze studenților ambianțe fizice și psihologice acțiunare, în care să se preîntâmpine apariția simptomelor stresante.
- Profesorii trebuie să încurajeze studenții privind rezolvarea diferitelor probleme academice etc.

### **3. *Alte recomandări:***

- Crearea centrelor instituționale de consiliere psihologică a studenților din perspectiva reglării și diminuării anxietății academice.
- Adoptarea și aplicarea în practică de către psihologi și cadrele didactice universitare a

mecanismului propus de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți.

- Revizuirea curricula universitare din perspectiva formării psihologilor, psihopedagogilor în vederea realizării valențelor motivaționale și de reflexie (psihologice) de reglare-diminuare a anxietății academice la studenți.
- Aplicarea mecanismelor psihologice și educaționale de reglare și diminuare a anxietății academice la studenți în cadrul trainingurilor speciale, în procesul formării continue a psihologilor, psihopedagogilor, cadrelor didactice.
- Includerea studenților în cercetarea problematicii privind anxietatea academică la nivel de teze de licență și de masterat.



## BIBLIOGRAFIE

1. Albu E. *Manifestări tipice ale devierilor de comportament la elevii preadolescenți: Prevenire și terapie*. București: Aramis, 2002. 128 p.
2. Allport G. *Structura și dezvoltarea personalității*. Trad. de I.Herseni. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1991. 580 p.
3. Andre C., Lelord F. *Cum să ne exprimăm emoțiile și sentimentele*. Trad. de M.Georgescu. București: Trei, 2003. 368 p.
4. Andrews G. și alții. *Psihoterapia tulburărilor anxioase: ghid practic pentru terapeuți și pacienți*. Trad. de M.Andriescu, G.Oancea. Iași: Polirom, 2007. 883 p.
5. Ausubel D., Robinson F. *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p.462-469.
6. Badea E. *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 - 17/18 ani) cu aplicație la fișa școlară*. Ed. a II-a. București: Tehnica, 1997. 201 p.
7. Bolboceanu A. *Cunoașterea elevului: consiliere și orientare*. Chișinău: Știința, 2007. 92 p.
8. Bolboceanu A. (coord.), Antoci D., Bucun N., Cucer A. et al. *Perspectiva psihosocială a asigurării calității în învățământ*. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, Prinț-Caro SRL, 2010. 143 p.
9. Bolboceanu A., Rusnac V. *Asistența psihologică în educație: practici internaționale și naționale*. Chișinău, 2012. 150 p.
10. Bucun N. *Evaluarea eficienței învățării prin prisma pedagogiei competențelor*. În: Univers Pedagogic, 2014, nr.1, p.3-16.
11. Bucun N., Illiciev M. *Relația dintre accentuările de caracter și inteligența socială la studenți*. În: Univers Pedagogic, 2016, nr.1, p.73-80.
12. Circo E., Seceleanu M. *Tulburări endocrine asociate bolilor psihice*. Constanța, 2005, 236 p.
13. Covaci M., Jelescu P. *Remedierea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții facultății de psihologie*. În: Journal of Psychology. Special Pedagogy. Social Work (PSPSW) Volume 46, Issue 1, 2017, p.3-13.
14. Cramaruc N. *Stima de sine și anxietatea profesorului: învățământ special și de masă*. Iași: Lumen, 2007. 138 p.
15. Eckersleyd J. *Copilul anxios. Adolescentul anxios*. Trad. de B.Chircea. Prahova: Antet XX Press, 2005. 111 p.

16. Ellis A. *Cum să vă controlați anxietatea: terapia comportamentului emotiv-rațional*. Trad. de E.Jalba-Șoimaru. București: Meteor Press, 2009. 320 p.
17. Enachescu C. *Tratat de teoria cercetării științifice*. Iași: Polirom, 2007. 475 p.
18. Focșa-Semionov S. *Învățarea autoreglată. Teorie și aplicații educaționale*. Chișinău: Epigraf, 2010. 360 p.
19. Focșa-Semionov Sv. *Studiul individual al studentului: parcurs evolutiv*. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria "Științe ale Educației"*, 2012, nr.5(55), p.56-64.
20. Holdevici O. *Psihoterapia anxietății*. București: Dual Tech, 2002. 400 p.
21. Horney K. *Direcții noi în psihanaliză*. București: Univers Enciclopedic, 1995. 251 p.
22. Horney K. *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*. București: IRI, 1998. 216 p.
23. Kierkegaard S. *Conceptul de anxietate*. Trad. de A.Arsinevici. Timișoara: AMARCORD, 1998. 247 p.
24. Kramar M. *Psihologia stilurilor de gândire și acțiune umană*. Iași: Polirom, 2002. 184 p.
25. Losîi E. *Manifestarea anxietății și agresivității la preadolescenți*. În: *Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspective interconexiunii învățământului modern general și universitar. Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, 27-28 octombrie 2017, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău*, p.31-36.
26. Marcus S., Catina A. *Stiluri apreciative*. București: Editura ARSR, 1980. 149 p.
27. Muntean A. *Psihologia dezvoltării umane*. Ed. a II-a rev. și ad. Iași: Polirom, 2006. 464 p.
28. Munteanu A. *Psihologia copilului și a adolescentului*. Timișoara: Augusta, 1998, p.234-273.
29. Neagoe M., Iordan A. *Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare*. București: Editura Fundației "Humanitas", 2002. 310 p.
30. Piaget J. *Psihologie și pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1982. 307 p.
31. Platon C., Paladi A. *Cercetarea relației dintre locul de control și stilul apreciativ reflexiv la studenți*. În: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”*, 2011, nr.9(49), p.127- 131.
32. Platon C. *Psihodiagnostic educațional*. Chișinău: CEP USM, 2013. 220 p.
33. Platon C., Cojocaru N., Bolea Z. et.al. *Probleme actuale ale psihologiei învățământului superior*. Chișinău: CEP USM, 2013. 240 p.
34. Racu J., Racu Iu. *Personalitatea preadolescentului anxios*. În: *Revista Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”*, 2014, nr.5(75), p.111- 120.

35. Racu Ig. *Psihodiagnoza. Statistica psihologică*. Chișinău: UPS ”Ion Creangă”, 2005, 240 p.
36. Racu Ig. *Psihologia conștiinței de sine (studiu teoretico-experimental)*. Chișinău: UPS ”Ion Creangă”, 2005. 233 p.
37. Racu Ig., Racu Iu. *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: UPS „Ion Creangă”, 2007, 257 p.
38. Racu Iu. *Problema anxietății în psihologia contemporană*. În: Probleme ale științelor socioumane și modernizarea învățământului: Conferința științifică anuală V.I. Chișinău: UPS ”Ion Creangă”, 2007, p.275-281.
39. Racu Iu. *Anxietate școlară*. În: Probleme actuale ale științelor umanistice: anele științifice ale doctoranzilor și competitorilor. Vol.7 P.II. Chișinău: UPS ”Ion Creangă”, 2008, p.378-386.
40. Racu Iu. *Anxietatea la preadolescenții contemporani și modalități de diminuare*: Teză de doctor în psihologie, 2011.
41. Racu Iu. *Tehnici utile în reducerea anxietății la studenți*. În: Современные проблемы подготовки специалистов в области психопедагогики и театрального искусства: conf. intern. șt.-practică, 20-21 oct. 2011. Chișinău: Universitatea Slavonă, 2012, p.271-275.
42. Racu Iu., Munteanu E. *Stările depresive la adolescenți*. În: Diminuarea violenței în sistemul educațional: probleme și perspective de soluționare: Materialele conf. șt. intern., 2012. Chișinău: Garomont-Studio, 2012, p.376-383.
43. Rapee R., Wignall A., Hudson J. Schniering C. *Tratamentul anxietății la copii și adolescenți*. Trad. de L.Visu-Petru. Cluj-Napoca: ASCR, 2009, 250 p.
44. Robert L., Holland L., Holland S. *Planuri de tratament și intervenții pentru depresie și anxietate*. Trad. de E.Kállay. Cluj-Napoca: ASCR, 2010. 350 p.
45. Robu V. *Psihologia anxietății față de testări și examene. Repere teoretice și aplicații*. Iași: Performantica, 2011. 322 p.
46. Sartre J. *Psihologia emoției*. Trad. de L. Gavrilu. București: IRI, 1997. 120 p.
47. Sava N. *Anxietate și performanță la tineri*. Timișoara: Eurostampa, 2003. 320 p.
48. Servan-Schreiber D. *Vindecă stresul, anxietatea și depresia fără medicamente și fără psihanaliză*. Trad. de G.Argintescu-Amza, A.Avramescu. București: Elena Francisc, 2004, 292 p.
49. Stanciuc Z. *Influența formativă a comunicării pedagogice asupra stilurilor cognitive ale studenților*: Teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013.
50. Stanciuc Z. *Valorile stilurilor cognitive în dezvoltarea personalității*. În: Dimensiuni ale

- educației centrate pe cel ce învață. Materialele Conferinței științifice internaționale. Chișinău: IȘE, 2011, p.64-68.
51. Șchiopu U., Verza E. *Adolescență, personalitate, limbaj*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1993, p.63-289.
  52. Tallis F. *Cum să ne stăpânim stările de neliniște și îngrijorare*. Trad. de T.Avacum. București: Polimark, 1997. 112 p.
  53. Tarnovschi A. *Manifestări ale anxietății la copiii cu maladii respiratorii cronice*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”. Categoria C. Chișinău: CEP USM, 2016, nr.9(99), p.194-201.
  54. Toma N. *Anxietatea: surse și factori interni-externi*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie 2013, USM. Chișinău: CEP USM, 2013, p.482-483.
  55. Toma N. *Abordarea anxietății în diferite teorii psihologice*. În: Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”, 21 noiembrie 2014, USM, Chișinău: CEP USM, 2014, p.486-498.
  56. Toma N. *Factori psihologici, surse și tipurile anxietății*. În: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. Chișinău: Editura UPS ”I.Creangă”, 2014, nr.4(37), p.22-30.
  57. Toma N. *Retrospectiva problemei de anxietate în psihologie*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”. Categoria C. Chișinău: CEP USM, 2014, nr.9(79), p.120-122.
  58. Toma N. *Stiluri cognitive și anxietatea*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”. Categoria B. Chișinău: CEP USM, 2015, nr.5(85), p.197-204.
  59. Toma N. *Reflexia – mecanism al gândirii, activității și autocunoașterii*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”. Categoria B. Chișinău: CEP USM, 2015, nr.5(85), p.205-208.
  60. Toma N. *Mecanismul reflexiv de reglare și diminuare a anxietății situaționale/academice la studenți*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”. Categoria B. Chișinău: CEP USM, 2015, nr.9(89), p.196-202.
  61. Toma N. (coaut.), Țurcanu C. *Forme de organizare a activității didactice și de asigurare a*

- continuității între ciclurile învățământului superior. În: Acta et commentationes. Seria „Științe ale Educației”. Categoria C. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), 2017, nr.10 (1), p.169-178.*
62. Айзенк Г.Ю. *Количество измерений личности: 16; 5 или 3? Критерии таксономической парадигмы.* В: Иностранная психология. 1993, №2, с.47-53.
  63. Анохин П.К. *От Декарта до Павлова.* Москва: Медицина, 1945. с.457.
  64. *Антология мировой философии. Диоген из Синопа.* Т.1. Ч.1. 506 с.
  65. Анцыферова Л.И. *К психологии личности как развивающейся системе.* В: Психология формирования и развитие личности. Москва: Наука, 1998. 365 с.
  66. Аракелов Н., Лысенко Е. *Психофизиологический метод оценки тревожности.* В: Психологический журнал, 1997, № 2, с.34-38.
  67. Аристотель. *Собр. соч. в 4-х томах.* Москва: Наука, 1976. Т.1,с.171; Т.2, с.73-75.
  68. Асмолов А. Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров.* Москва: Издательство Института практической психологии, 1996, с.550-553.
  69. Асмолов А.Г. *Личность как предмет психологического исследования.* Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 104 с.
  70. Астапов В. *Тревожность у детей.* Москва: ПЕР СЭ, 2008. 160 с.
  71. Астапов В.М. *Диагностика тревожных расстройств и фобий у детей в зарубежных исследованиях.* В: Прикладная психология, 1998, № 2, с.64-75.
  72. Астапов В.М. *Функциональный подход к изучению состояния тревоги.* В: Психологический журнал, 1992, Т.13, №5, с.111-117.
  73. Белоус В.В. *Тип темперамента и проблема гармонизации индивидуальности.* В: Психология и психофизиология индивидуальных различий активности человека. Свердловск, 1983, с.22-32.
  74. Березин Ф.Б. *Психопатология гипоталамических поражений (клиника, нейрогуморальное регулирование, закономерности действия психотропных средств).* Автореф. дис. докт. медицинских наук. Москва, 1971. 34 с.
  75. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.В. *Методика многостороннего исследования личности в клинической медицине и психогигиене.* Москва: Медицина, 1976. 186 с.

76. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.В. *Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения*. Москва: Фолиум, 1994. 186 с.
77. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 2008. 398 с.
78. Божович Л.И. *Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка*. В: Психология личности в трудах отечественных психологов. Тексты. СПб. Москва-Харьков-Минск-Питер, 2000, с.143-206.
79. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. *Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний*. В: Вопросы психологии, 1993, №1, с.104-113.
80. Былкина Н.Д. *Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосоматической патологии (на материале язвенной болезни двенадцатиперстной кишки)*. Дис. канд. психол. наук. Москва, 1995, с.164.
81. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. *Мотивация и контроль за действием*. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 143 с.
82. Выготский Л.С. *Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте*. В: Избранные психологические исследования. Москва: АПН РСФСР, 1996, с.5-18.
83. Выготский Л.С. *Собрание соч. в 6 тт.* Т.2, т.3, т.4. Москва: Педагогика, 1982-1984. 433 с.
84. Габдреева Г.Ш. *Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности*. Дисс. канд. психол. наук. Москва, 1990. 235 с.
85. Гегель Г. *Философия духа*. В: Сочинения. Т.3. Москва: Мысль, 1965. 459 с.
86. Гроф С. *За пределами мозга: Рождение, Смерть и Трансценденция в психиатрии*. Москва: Центр «Соцветие», 1992. 449 с.
87. Грэхем Д. *Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик*. Москва: Независимая фирма «Класс», 1993. 109 с.
88. Давыдов В.В. *Учение А.Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психологического отражения*. В: А.Н. Леонтьев и современная психология. Москва: Педагогика, 1983, с.10-34.
89. Дарвин Ч. *Выражение эмоций у человека и животных*. СПб.: Питер, 2001. 371 с.

90. Добрович А. *Воспитателю о психологии и психогигиене общения*. Москва: Просвещение, 1987. 300 с.
91. Дольто Ф. *На стороне подростка*. Пер. с фр. А. Борисовой. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 368 с.
92. Егорова М.С. *Проблема зависимости-независимости от поля и возможность ее исследования в генетике поведения*. В: Вопросы психологии, 1981, №4. с.161-168.
93. Залученова Е.А. *Соотношение самооценки и уровня тревожности и его влияние на личностные особенности*. Дисс. канд. психол. наук. Москва, 1995. 187 с.
94. Захаров А.И. *Психотерапия неврозов у детей и подростков*. Ленинград: Медицина, 1982.145 с.
95. Захаров А.И. *Неврозы у детей и подростков*. Ленинград: Медицина, 1988.145 с.
96. Захарова Л.Н. Сергиюк П.И., Кузьминова М.П. *Тревога, эмоциональная напряженность и стресс в профессиональной деятельности учителя*. В: Психология человека в условиях социальной нестабильности. Москва, 1994. 232 с.
97. Зейгарник Б.В. *Общая психопатология*. Москва-Воронеж: Моск. соц.-психол. инст-т, НПО «МОДЭК», 1999. 175 с.
98. Имедадзе Н.В. *Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте*. В: Психологические исследования. Тбилиси, 1966, с.82-88.
99. Имедадзе И.В. *Проблема полимотивированного поведения*. В: Вопросы психологии, 1984, № 6, с.87-94.
100. Имедадзе И.В. *К проблеме побуждения деятельности*. В: Вопросы психологии. 1986, №5, с.124-135.
101. Кисловская В.Р. *Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане)*. Дис. канд. психол. наук. Москва, 1972. 180 с.
102. Кордуэлл М. *Психология*. Словарь. Москва, 1999. 448 с.
103. Корнилова Т.В., Скотникова И.Г., Чудина Т.В., Шурапова О.И. *Когнитивный стиль и факторы принятия решения в ситуации неопределенности*. В: Когнитивные стили: Тезисы н.-практ. семинара. Таллин, 1986, с.99-103.
104. Кочубей Б.И., Новикова Е.В. *Эмоциональная устойчивость школьника*. Москва: Знание, 1988. 80 с.

105. Крепс Е.М. *И.П. Павлов в воспоминаниях современников*. Москва: Учпедгиз, 1967, 30 с.
106. Кулюткин Ю.Н. *Психология обучения взрослых*. Москва: Педагогика, 1985. 128 с.
107. Лазарус Р. *Теории стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс*. Под ред. В.Леви. Ленинград: Медицина, 1970. 95 с.
108. Левитов Н.Д. *Проблема характера в современной психологии*. В: Вопросы психологии, 1970, № 5, с.210-214.
109. Левитов Н.Д. *Психологическое состояние беспокойства, тревоги* В: Вопросы психологии, 1969, №1, с.131-138.
110. Леонтьев А.Н. *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат, 1982. 704 с.
111. Леонтьев В.Г. *Влияние свойств личности на учебную деятельность студентов*. В: Внедрение достижений психологии педагогики в практику работы вуза. Материалы научно-практической конференции. Новосибирск, 1983. 115 с.
112. Леонтьев В.Г. *Психологические механизмы мотивации*. Новосибирск, 1982. 264 с.
113. Либин А.В. *Стилевые и темпераментальные свойства в структуре индивидуальности человека*: Дисс. канд. псих. наук. Москва, 1993, с.113-126.
114. Личко А.Е. *Подростковая психиатрия*. Ленинград: Медицина, 1985. 130 с.
115. Ломов Б.Ф. *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Наука, 1984. 444 с.
116. Ломов Б.Ф. *Об исследовании законов, психики*. В: Психологический журнал. 1982, Т.3, №1, с.18-30.
117. Маралов В.Г., Фролова Л.П. *Психологические механизмы коррекции личностного развития детей дошкольного возраста*. Череповец, 1995, с.39-40.
118. Мерлин В.С. *Очерк интегрального исследования индивидуальности*. Москва: Педагогика, 1986. с.327.
119. Неймарк М.С. *Направленность личности и аффект неадекватности у подростков* В: Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва, 1972. 352 с.
120. Неймарк М.С. *Психологический анализ эмоциональных реакций школьников на трудности в работе* В: Вопросы психологии личности школьника. Москва, 1961, с.15-23.
121. Немов Р.С. *Психология: В 3-х книгах. Т.1,2*. Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1996. 496 с.



122. Павлов И.П. *Последние сообщения по физиологии и патологии высшей нервной деятельности*. Сообщ. III, 1935. 103 с.
123. Панин Л.Е., Соколов В.П. *Психосоматические взаимоотношения при хроническом эмоциональном напряжении*. Новосибирск: Наука, 1981. 178 с.
124. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. *История и теория психологии*. В 2-х томах. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. 234 с.
125. Петровский В.А. *Личность в психологии: парадигма субъектности*. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. 485 с.
126. Прихожан А.М. *Анализ причин тревожности в общении со сверстниками у подростков*: Дис. канд. психол. наук. Москва, 1977. 27 с.
127. Прихожан А.М. *Психологическая природа и возрастная динамика тревожности: (Личностный аспект)*: Дис. докт. психол. наук. Москва, 1996. 307 с.
128. Прихожан А.М. *Тревожность у детей и подростков: психофизиологическая природа и возрастная динамика*. Москва-Воронеж: Моск. психол.-соц. инт-т, Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 305 с.
129. *Психология человека от рождения до смерти* /Под ред. А.Реана. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. 651 с.
130. Раку Ж. *Особенности тревожности и фрустрационного поведения у современных студентов*. В: *Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul superior: valențe și oportunități educaționale de cercetare și transfer inovativ”, organizată cu prilejul aniversării a 70 ani de la formarea Universității de Stat din Moldova, 28-29 septembrie 2016, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău: CEP USM, 2016, p.297-301.*
131. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика. Т.1,2. 1989. 488 с.
132. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание*. Москва: Изд-во АН СССР, 1957. 357 с.
133. Рудестам К. *Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика*. СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1998. 368 с.
134. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. *Рефлексивная психология и педагогика творческого мышления*. Запорожье, 1992. 176 с.
135. Сизикова Т.Э. *Формирование мотива в рефлексивных процессах*: Дисс. канд. психол. наук. Новосибирск, 1996. 224 с.
136. Слободчиков В.И. *Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе*.

- Проблема рефлексии* /Под ред. И.С. Ладенко, Новосибирск, 1987. 154 с.
137. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. *Психология человека. Основы психологической антропологии* Москва: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
138. Снигерева Т., Платон К. *Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте*. Кишинев: Штиинца, 1988. 65 с.
139. Собчик Л.Н. *Стандартизированный многофакторный метод исследования личности*. Методическое руководство. Москва, 1990. 143 с.
140. Спилбергер Ч. *Концептуальные и методологические' проблемы исследования тревоги*. В: Стресс и тревога в спорте. Москва: Физкультура и спорт, 1983, с.12-24.
141. Стреляу Я. *Роль темперамента в психическом развитии* /Пер. с польск. Москва: Прогресс, 1982. 231 с.
142. *Тревога и тревожность*. Хрестоматия /Сост. и общая ред. В.Астапова. Москва: ПЕР СЭ, 2008. 240 с.
143. Уотсон Дж. *Психологический уход за ребёнком*. Москва: Госиздат, 1929. 98 с.
144. Фрейд З. *Страх*. Москва: Книжн. Изд-во «Современные проблемы», 1927. 483 с.
145. Фрейд З. *Введение в психоанализ: Лекции*. Москва: Наука, 1991. 379 с.
146. Фрейд З. *Психология «Я» и защитные механизмы*. Москва: Наука, 1993. 144 с.
147. Ханин Ю.А. *Краткое руководство по применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера*. Ленинград, 1976. 54 с.
148. Ханин Ю.Л. *Межличностная и внутригрупповая тревога в условиях значимой совместной деятельности*. В: Вопросы психологии, 1991, №5, с.6-64.
149. Хекхаузен Х. *Мотивация и деятельность*. Т. 1,2. Москва: Педагогика, 1986. 392 с.
150. Холодная М.А. *Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта*. Киев, 1990. 191 с.
151. Хон А.Н. *Понимание текста и когнитивный стиль*. В: Когнитивные стили: тезисы н.-практ. семинара. Таллин, 1986, с.197-201.
152. Шакуров Р.Х. *Психологический анализ стиля деятельности директоров школ по руководству коллективом*. В: Вопросы психологии, 1974, №.4, с.106-114.
153. Шкуратова И.П. *Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности*: Автореф. дисс. канд. псих. наук. Ленинград: ЛГУ, 1983, 38 с.
154. Шкуратова И.П. *Когнитивный стиль и общение*. Ростов-на-Дону, 1994. 156 с.

155. Шорохова Е.В. *Проблема «Я» и самосознание*. В: Проблемы сознания. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1966. 302 с.
156. Щукина Е.Г. *Эмоциональная неустойчивость как ведущий фактор формирования дезадаптивного поведения студентов*: Автореф. дисс. канд. психол. наук. Москва, 1998. 40 с.
157. Эриксон Э. *Идентичность: Юность и кризис*. Москва: Просвещение, 1996. 96 с.
158. Южанинова А.Л. *Стилевые особенности межличностного познания и характеристики общения*: Автореф. дисс. канд. псих. наук. Ленинград.: Изд-во ЛГУ, 1988. 35 с.
159. Якунин В.А. *Педагогическая психология*. СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1998. 349 с.
160. Ясперс К. *Смысл и назначение истории*. Москва: Прогресс, 1991. 528 с.
161. Adler A. *Understanding Human Nature*. New York, 1927. 41 с.
162. Allport G. *Personality: A Psychological Interpretation*. New York, 1938. 588 p.
163. Araki N., Iwawaki S., Spielberger C.D. *Construction and validation of a japanese adaptation of the Test Anxiety Inventory*. In: *Anxiety, Stress and Coping*. 1992, nr.5(3), p.217-224.
164. Arch E.C. *Differential responses of females and males to evaluative stress: anxiety, self-esteem, efficacy and willingness to participate*. In: R.Schwarzer, H.M. Van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.). *Advances in Test Anxiety Research*. 1987, Vol.5, p.97-106.
165. Atkinson J.W. *Strength of motivation and efficiency of performance*. In: *Motivation & Achievement*. Washington, 1974, p.117-142.
166. Ault R.L. *Problem-solving strategies of reflective impulsive, fast accurate and slow-inaccurate children*. In: *Child Development*, 1973, no.44, p.259-266.
167. Barlow D., Craske M. *Mastery of your anxiety and panic: workbook*. 4 ed. New York: Oxford University Press, 2007. 212 p.
168. Beck A., Emery G., Greenberg R. *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. USA: Library of Congress Cataloguing in Publication Data, 2005. 343 p.
169. Beck A., Clark D. *The Anxiety and Worry Workbook: The Cognitive Behavioral Solution*. 1<sup>st</sup> Edition. New York, 2012. 294 p.
170. Bleckle G. *Personality Traits, Learning Strategies and Performanse*. In: *European Jurnal of Personality*, 1996, no.10, p.343-359.
171. Borhowski J.G., Peck V.A., Reid M.K. *Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator*. In: *Child Development*, 1983, vol.54(2), p.78-93.

172. Bowlby J. *Attachment and loss*. Vol.II. Separation, anxiety and anger. New York, Basic Books, 1973. 325 p.
173. Bowler R. *A brief review of test anxiety in West German Schools*. In: R.Schwarzer, H.M. Van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.). *Advances in Test Anxiety Research*. 1987, Vol.5, p.85-90.
174. Broverman D.M. *Dimensions of cognitive style*. In: *Journal of Personality*, 1960, vol.28(2), p.167-185.
175. Cattell R. *The scientific analysis of personality*. Chicago: Aldine Pub. Co., 1966. 654 p.
176. Cattell R., Scheier J. *The meaning and measurement of neuroticism and anxiety*. New York. The Ronald press company, 1961. p.558
177. Cioata E. *Relationship between cognitive complexity and integrative constants of personality: Emotional stability and affective meaning of stimulation*. In: *Revista de Psychologie*, 1977, no.2, p.331-348.
178. Clauss G. *Zur Psychologie kognitiver stile Neure. Entvinklungen im Grenzbereich von Allgemeiner Peraonlichzeits pycologie*. In: *Zur psychologische Pesonlichkeitefor- shung*. Berlin, 1978, p.122-137.
179. Dargell R., Kirk R. *Note on relation of anxiety to field-dependence*. In: *Percept. And Motor Skills*, 1973, vol.37, 218 p.
180. Diane F.P., Taylor J. *Development of a short form of Test Anxiety Inventory (TAI)*. In: *Journal of General Psychology*, 2002, 11 (2), p.127.
181. Eysenck H.J. *Anxiety and natural history of neurosis*. In: *Stress and Anxiety*. Vol. Ed. Ch.D. Spilberger, J.Sarason, New York, 1975. 51 p.
182. Eysenck H.J. *Sex and personality*. Austin: University of Texas Press. 1976. 255 p.
183. Eysenck H.J., Eysenck M.W. *Personality and individual differences*. New York: Plenum Press, 1985. 120 p.
184. Eysenck H.J. *The structure of human personality*. London, Methuen, 1970. 374 p.
185. Freud A. *Normal și patologic la copil – evaluări ale dezvoltării*. București: Fundația Generația, 2002. 210 p.
186. Freud S. *Inhibitions, symptoms and, anxiety*. The standard edition of the complete psychological Works. L., 1926. 123 p.
187. Gardner R.W. *Cognitive styles of categorizing behavior*. In: *Journal of Person*, 1953, vol.22,

- p.214-223.
188. Gardner R.W., Jackson D.N., Messich S.J. *Personality organization in cognitive and intellectual abilities*. In: Psychological Issues. Monograph 8. 1960. Vol. II, no.4, p.34-39.
  189. Gardner R.W., Holzman P.S., Klein G.S., Indenton H.B., Spence D.P. *Cognitive control. A study of individual consistencies in cognitive behavior*. Psychological Issues, Monograph 4, 1959, vol.1, no.4.
  190. Garguinulo R.M. *Reflection-impulsivity and field dependence-independence in retarded and nonretarded children of equal mental age*. In: Bulletin of the Psychonomic Society, 1982, vol.19 (2), p.94-77.
  191. Goldstein K., Blackman S. *Theoretical approaches to cognitive style*. In: Personality, theory, measurement and research. L., 1981. p.121-133.
  192. Groot C. *The interaction of cognition and motivation in performance on test of field dependence-independence*. In: Human assessment: Cognition and Motivation. Athens, 1984, p.217-280.
  193. Harvy O.J., Hunt D.E., Schroder H.M. *Conceptual system and personality organization*. New York, 1961. 375 p.
  194. Herrmann C., Liepmann D., Otto J. *Problem-solving and action control as determinants of test anxiety*. In: R.Schwarzer, H.M. Van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.). Advances in Test Anxiety Research. 1987, Vol.5, p.87-96.
  195. Honey P., Mumford A. *The learning styles helper's guide*. Maidinhead: Peter Honey. Publications Ltd, 2000. 53 p.
  196. Horney K. *Neurosis and Human Growth*: W.W. Norton & Co., Inc., 1950. 400 p.
  197. Jacoby V. *Individuation and Narcissism: The psychology of self in Jung and Kohut*. Routledge Mental Health Classic Editions. United Kingdom, Routledge, 1990. 203 p.
  198. Kagan J. *Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo*. In: Journal of Abnormal Psychology, 1966, p.17-24.
  199. Kagan J., Kagan H. *Individual variations in cognitive processes*. In: Mussen P. (Ed.). Carmicael's "Manual of child psychology". Vol.1. New York, 1970, p.145-168.
  200. Kelly G. *The psychology of Personality Constructs*. Vol.1. New York. 1955. 541 p.
  201. Kerka S. *Constructivism*. Workplace Learning and Vocational Education. New York. 2001. 125 p.

202. Lazarus R.S., Averill J.R. *Emotion and cognition: with special reference to anxiety*. In: *Anxiety: current trends in theory and research*. Vol.II. Ed. Ch.D. Spilberger, New York, London, 1972. p.241-283.
203. Loo R., Cauthen N. *Anxiety and perceptual articulation*. In: *Percept. And Motor Skills*, 1976, vol.43, p.403-408.
204. Massari D. *The relation of reflection-impulsivity of field dependence-independence and internal-external control in children*. In: *Journal of genetic psychology*, 1975, vol.126, p.61-67.
205. May R. *The meaning of anxiety*. Rev.Ed. New York: W.W. Norton&Company, 1996, 425p.
206. Mc-Kinney J.D. *Problem-solving strategies in impulsive and reflective second grades*. In: *Devel. Psochol.*, 1973, vol.8, p.145-148.
207. Messer S.B. *Reflection-Impulsivity: A review*. In: *Psychological Bulletin*, 1976, vol.83. no.6, p.1026-1052.
208. Messick S. *Bridging cognition and personality in education: the role of stye in performance and development*. In: *European Jurnal of Personality*, 1996, no.10, p.353-376.
209. Mowrer O.H. *Learning Theory and Behavior*. New York: John Wiley, 1960. 555 p.
210. Phillips B. *Scool stress and anxiety*. New York: Human Science Press, 1978. 165 p.
211. Phillips B.N., Martin N.P., Meuers J. *School-related intervention with anxious*. In: *Anxiety, current trends in theory and research*. Vol.2. New York, 1972, p.34-52.
212. Reich W. *The bioelectrical investigation of sexuality and anxiety*. New York: Farrar, Straus & Giroux, LLC, 1983. 176 p.
213. Rogers C.R. *A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework*. In: *Formulation of the person and the social context*. New York, 1959, vol.3, p.166-177.
214. Royce J.R., Powell A.D. *A theory of personality and individual differences: factor, systems and processes*. New York, 1983. 410 p.
215. Sarason O.G. *Stress, anxiety and cognitive interference: reactions to tests*. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1984, nr.46(4), p.929-938.
216. Sarason S.B. et al. *Anxiety in elementary school children*. New York: John Wiley and Sons, 1960. 361 p.
217. Shouksmith G. *Intelligence, creativity and cognitive style*. New York, 1970. 244 p.

218. Spielberger C. *Anxiety and behaviour* /Ed. by Gharles. New York, London, 1966, p.406.
219. Spielberger C. *Theory and research on anxiety*. In: *Anxiety and behavior*. Ed. C.Spielberger. New York, London, 1966. p.3-21.
220. Spielberger C. *Anxiety as an emotional state*. In: *Anxiety: current, trends in theory and research*. New York, 1972. 145 p.
221. Spielberger C. *Anxiety as an emotional state*. In: *Anxiety: current trends in theory and research*. Vol.1 /Ed. Ch.D. Spilberger. New York: Acad. Press, 1972, p.24-55.
222. Spielberger C. *Stress and anxiety*. New York, 1975. 275 p.
223. Spielberger C. *Cross-cultural anxiety*. New York, 1976. 346 p.
224. Spielberger C. *The nature and measurement of anxiety*. In: C. Spielberger - ger, R. Diaz-Guerrero (Eds.), *Cross-cultural anxiety*, W-L, hemisphere publishing Corporation, 1976. p.3-12.
225. Spielberger C., Weitz H. *Improving the akademik performance of anxious prevention of underachievement*. Washington, Amer. 1964. 117 p.
226. Spielberger C., Gorsuch R., Lushene R. *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Paloo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc., 1970, 217 p.
227. Spielberger C., Rickman R. *Assessment of state and train anxiety*. In: *Anxiety: psychobiological and clinical perspectives*. N.Satorius (Eds.). Washington: Hemisphere/Taylor and Francis, 1991, p.69-83.
228. Spielberger C., Ritterband L., Sydemann S. *Assessment of emotional states and personality traits: measuring psychological vital signs*. In: *Clinical Personality Assessment: practical approaches*. J.Butcher (Eds.) New York: Oxford University Press, 1995, p.42-58.
229. Sternberg R. *Wisdom and its relation to intelligence and creativity*. Cambridge: University Press, 1990. 154 p.
230. Sullivan H.S. *Conceptions of modern psychiatry*. Washington: D.C. William Alanson White Psychiatric Foundation, 1947. p.295.
231. Sullivan H.S. *The Collected Work*. New York, 1953. Vol.1,2, 450 p., 436 p.
232. Taylor J., Izard C. *Motivation, emotion and personality*. Amsterdam: North Holland, 1986. 370 p.

233. Taylor J.A. *A personality scale of manifest anxiety*. In: Journal of Abnormal and Social Psychology, 1953, vol.48, p.285-290.
234. Wardell D.M., Royce J.R. *Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect*. In: Journal of Personality, 1978, vol.46 (3), p.474-505.
235. Ware W.B., Galassi J.P., Hariss-Dew K.M. *Tehe test anxiety inventory: a confirmatory factor analysis*. In: Anxiety, Stres & Coping, 1990, nr.3(3), p.205-212.
236. Witkin H. et al. *Personality through Perception*. New York, 1954. 561 p.
237. Witkin H., Goodenough D. *Field-dependence and interpersonal behavior*. In: Psychol. Bull, 1977, vol.84, no.4, p.661-689.
238. Witkin H.A. et al. *Psychological Differentiation. Studies of Development*. New York, 1962. 418 p.
239. Witkin H.A., Goodenough D. *Cognitive style: Essence and Origins*. New York, 1982. 135 p.
240. Wolpe J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford. California: Stanford University Press, 1958. 239 p.
241. Zeidner M. *Test Anxiety: The state of the art*. New York: Kluwer Academic Publishers, 1998. 440 p.
242. Cambosie A. *Anxietatea socială - cauză a scăderii randamentului profesional*. <http://www.gandul.info/sanatate-food-drink/anxietatea-sociala-cauza-scaderii-randamentului> (accesat 12.10.2016).
243. Hall T.S. *Is test anxiety a form of specific social phobia?* Unpublished master' thesis. University of Maryland, College Park. [www.lib.umd.edu](http://www.lib.umd.edu) (accesat 09.03.2014).
244. Moore M.M. *Variations in test anxiety and locus of control orientation in achieving gifted and nongifted middle school students*. Unpublished doctoral dissertations. University of Connecticut. <http://www.gifted.uconn.edu> (accesat 25.06.2014).



## ANEXE

*Anexa 1.*

### **PROGRAMUL DE INTERVENȚIE PSIHOLGICĂ ȘI EDUCAȚIONALĂ PRIVIND DIMINUAREA/REGLAREA ANXIETĂȚII ACADEMICE LA STUDENȚI**

Elaborarea și aplicarea Programului de intervenție privind diminuarea și reglarea anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și de învățare face parte din strategia generală a cercetării. Conceptul, conținutul și metodologia diminuării și reglării anxietății academice la studenți sunt determinate de particularitățile interacțiunii stil cognitiv – anxietate academică, de particularitățile manifestării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare, dar și de oportunitățile mecanismelor psihologice de reflexie și motivație.

Programul de intervenție psihologică și educațională reprezintă un sistem de obiective, metode și tehnici psihologice și pedagogice orientate spre diminuarea și reglarea anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare și cu un nivel ridicat de anxietate academică.

Programul este structurat pe două compartimente interconexe:

1. Reglarea/diminuarea anxietății academice prin mecanismul psihologic de reflexie.
2. Reglarea/diminuarea anxietății academice prin mecanismul psihologic de motivație.

#### **I. Conținutul și metodologia reglării/diminuării anxietății academice la studenți prin mecanismul psihologic de reflexie**

*Modulul 1. Natura anxietății academice și instrumente de reglare/diminuare a acesteia*

Nr. crt.	Obiectivele modulului	Metode/activități	Forme de realizare
1.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoașterea naturii anxietății generale și a anxietății academice.</li> <li>• Caracterizarea factorilor și surselor ce provoacă anxietatea academică.</li> <li>• Cunoașterea metodelor și tehnicilor de autoreglare a anxietății academice.</li> <li>• Analiza particularităților de manifestare a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare.</li> <li>• Stabilirea interconexiunilor dintre anxietatea academică și stilurile cognitive și de învățare.</li> </ul>	<p><i>Metoda:</i> Știu – vreau să știu – am învățat.</p> <p><i>Metodele:</i> Prezentarea sinelui, cine sunt eu; metoda ”Cubul”; metoda ”Asaltul de idei”.</p>	<i>Ședința nr.1: 6 ore</i>

*Modulul 2. Reglarea anxietății academice prin mecanismul reflexiv*

Nr. crt.	Obiectivele modulului	Metode/activități	Forme de realizare
2.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cunoașterea naturii și esenței reflexivității.</li> <li>• Autoreglarea comportamentului propriu în diferite situații de stres.</li> </ul>	<p><i>Activitatea 1:</i> Gestionarea emoțiilor.</p> <p><i>Activitatea 2:</i> Restructurarea cognitivă.</p>	<i>Ședința nr.2: 30 ore</i>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocunoașterea în raport cu diferite situații de stres.</li> <li>• Modelarea comportamentului în situații-problemă.</li> <li>• Manifestarea încrederii de sine.</li> <li>• Identificarea resurselor cognitive și de învățare.</li> <li>• Identificarea resurselor în reglarea/diminuarea anxietății academice.</li> </ul>	<i>Activitățile 3-10:</i> Intervenții prin joc. <i>Activitatea 11:</i> Aprecierile negative față de sine. <i>Activitățile 12-15:</i> Resursele psihologice proprii.	
---	--	--

## II. Conținutul și metodologia reglării/diminuării anxietății academice la studenți prin mecanismul psihologic motivațional

*Modulul 1. Formarea motivelor pentru învățare în cadrul orelor de curs, seminarelor și trainingurilor speciale*

Nr. crt.	Obiectivele modulului	Metode/activități	Forme de realizare
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestarea potențialului individual prin implicații active în procesul de învățare.</li> <li>• Manifestarea activismului cognitiv în procesul de învățare.</li> <li>• Manifestarea dorinței de a obține succes în rezolvarea problemelor de învățare.</li> <li>• Aprecierea adecvată a oportunităților proprii privind actul de învățare.</li> <li>• Manifestarea independenței în rezolvarea sarcinilor de învățare.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversația euristică</li> <li>• Problematizarea.</li> <li>• Brainstormingul</li> <li>• Studiul de caz</li> <li>• Modelarea</li> <li>• Investigația</li> <li>• Proiect</li> <li>• Demonstrare</li> <li>• etc.</li> </ul>	<i>Cursuri și seminare problematizate, netradiționale etc.:</i> pe parcursul semestrului.  <i>Traininguri speciale:</i> <b>4 ore</b>

## III. Particularitățile aplicării Programului de intervenție psihologică și educațională de reglare și diminuare a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare

- Programul a fost aplicat prin trei modalități:
  - prin implicarea directă a întregului lot experimental în activitățile de reglare și diminuare a anxietății academice (compartimentul 1 – prin aplicarea mecanismului reflexiv): 2-4 ore pe săptămână pe parcursul semestrului;
  - prin aplicarea ”indirectă” a studenților din lotul experimental în activitățile respective integrate în procesul de predare a cursului respectiv în cadrul grupului academic (compartimentul 2 – prin aplicarea mecanismului motivațional): conform orarului academic de predare a cursurilor nominalizare;
  - prin organizarea consilierii psihologice individuale a studenților care au manifestat blocaje/probleme privind reglarea anxietății academice exagerate.
- În procesul de aplicare a Programului de intervenție s-a ținut cont de specificul conținutului acestuia, și anume: realizarea activităților nucleului de reglare/diminuare a anxietății academice de către toți studenții din lotul experimental și realizarea unor activități specifice (individualizate) determinate de particularitățile manifestării anxietății academice de către

studentii cu diferite stiluri cognitive și de învățare, dar și de nivelul reflexiei și motivației pentru învățare. În acest sens, după ședințele respective trebuie de fiecare dată să prezentăm tipologia/conținutul acestor activități individuale în raport cu diminuarea manifestării anxietății academice la studenți.

#### IV. Exemple de activități privind reglarea și diminuarea anxietății academice la studenți

##### *Modulul 1, Compartimentul 1: Natura anxietății academice la studenți prin mecanismul psihologic de reflexie*

##### **Activitatea 1** (2 ore)

Subiectul: Anxietatea și anxietatea academică

Obiective:

- cunoașterea naturii anxietății;
- identificarea particularităților anxietății academice;
- stabilirea surselor și factorilor ce provoacă anxietatea academică;
- stabilirea particularităților de manifestare a anxietății academice.

Support didactic: Fișe de realizare a metodei ”Știu – vreau să știu – am învățat”; sinteza subiectului (1 pagină), hârtie, creioane colorate, carioci etc.

Desfășurarea activității:

1. *Introducere*. Informarea și motivarea studenților în vederea participării lor active la ședințele respective: scopul, finalitățile, perspectivele, consecințele etc.
2. Stabilirea regulilor după care vor fi organizate ședințele. *Scopul*: stabilirea regulilor în baza cărora vor fi realizate activitățile respective. Prin aplicarea metodei ”Saltul de idei” se cumulează ideile emise de studenți, acestea se scriu pe tablă, după care se discută și se identifică cele care vor sta la baza reglementării activităților de intervenție:
  - Vorbește doar o singură persoană, iar ceilalți ascultă atent.
  - Fiecare are dreptul să păstreze tăcerea și să nu participe la discutarea unei probleme.
  - Pot fi mai multe răspunsuri ”corecte” decât unul singur.
  - Să nu se discute personalitatea, ci doar activitățile ei.
3. Aplicarea metodei ”Știu – vreau să știu – am învățat”.  
Studenții primesc o fișă, pe care trebuie s-o îndeplinească/s-o completeze conform instrucțiunii respective:

<i>Știu</i>	<i>Vreau să știu</i>	<i>Am învățat</i>
-------------	----------------------	-------------------

- În *prima coloană* – inventarierea a ceea ce studenții știu sau cred despre anxietatea academică, despre factorii ce provoacă anxietatea academică, despre metodele de reglare și diminuare a anxietății academice.
- În *a doua coloană* – așteptările, informațiile despre care studenții vor să afle mai mult: de ce studenții au diferit grad de manifestare a anxietății situaționale/academice? cum poate fi diminuată anxietatea situațională/academică? cum corelează stilurile cognitive și de învățare ale studenților cu nivelurile de manifestare a anxietății academice?
- În *a treia coloană* – consemnarea a ceea ce au învățat și, respectiv, răspunsurile la ceea ce doreau să știe.

După de studenții îndeplinesc/completează fișa dată se discută rezultatele, se generalizează și se fac concluziile respective.

Pentru a verifica corectitudinea și complexitatea viziunilor studenților, acestora li se propune să studieze ”sinteza privind anxietatea”, să-și compare concepțiile și să completeze fișele respective.

4. Activitatea se finalizează cu concluzii și aprecieri.

#### **Activitatea 2 (2 ore)**

Subiectul: Metode și tehnici de reglare a anxietății academice.

Obiective:

- identificarea și interpretarea metodelor și tehnicilor de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți;
- stabilirea conexiunilor ”factori ai anxietății academice – metode și tehnici de reglare și dimuniar”;
- modelarea aplicării unei sau altei metode în vederea autoreglării anxietății academice.

Support didactic: Lista metodelor și tehnicilor de reglare/diminuare a anxietății academice, ”Fișa pentru aplicarea metodei”, ”Cubul”, hârtie, creioane.

Desfășurarea activității:

1. *Introducere.* Captarea atenției. Înaintarea și discuția obiectivelor și a mijloacelor de atingere a acestor obiective.
2. *Exercițiu.* Analizăm lista metodelor și tehnicilor de reglare/diminuare a anxietății academice:
  - clasificați aceste metode conform unui sau altui criteriu;
  - caracterizați funcțiile fiecărui grup de metode.
3. *Activitatea în grupuri mici*
  - Formulați întrebările pentru colonița a doua în raport cu indicatorii din colonița întâi a fișei pentru metoda ”Cubul” și la subiectul activității nr.2.

1.	Describe	
2.	Compară	
3.	Asociază	
4.	Analizează	
5.	Aplică	
6.	Argumentează <i>pro – contra</i>	

4. *Concluzii și generalizări.*

#### **Activitatea 3 (2 ore)**

Subiectul: Interacțiunea și particularitățile manifestării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare.

Obiective:

- cunoașterea stilului cognitiv propriu, dar și a celui de învățare;
- stabilirea particularităților individuale ale interacțiunii ”stil cognitiv – anxietate academică”.

Support didactic: Rezultatele chestionării studenților privind identificarea stilurilor lor cognitive, hârtie, creioane, carioci etc.

Desfășurarea activității:

1. *Introducere.* Abordarea problemei și înaintarea obiectivelor pentru activitatea dată.
2. *Discuție la tema:* Stil cognitiv/stil de învățare:
  - Cum credeți, stilul cognitiv/de învățare influențează asupra performanțelor Dvs.?
  - V-ați gândit până acum ce stil cognitiv/de învățare aveți?
  - Ați vrea/dori să modificați stilul cognitiv propriu?
3. *Exercițiul ”Stereotipuri”*

Studenții anului I înainte de prima sesiune au auzit un ”zvon” că profesorul X nu notează pozitiv pe nimeni din prima testare.

Cum credeți, ce reacții vor avea studenții cu:

- stil cognitiv activ;
- stil cognitiv reflexiv;
- stil cognitiv teoretic;
- stil cognitiv practic?

4. *Exercițiul* ”Cine sunt eu? Cum sunt eu?”

Studentilor li se propune să continue următoarele propoziții (în scris):

- Eu cred că sunt .....
- Cei din jur, cred că sunt .....
- Eu aș dori să fiu .....

Propozițiile se completează în raport cu subiectul abordat.

5. *Concluzii și aprecieri.*

## *Modulul 2: Reglarea anxietății academice prin mecanisme de reflexie*

### **Activitatea 1**

**Activitatea 1. Caruselul emoțiilor.** Esența acestei activități constă în trecerea de la o stare emoțională negativă la alta pozitivă, de la starea de pericol la cea de securitate. În cadrul acestei activități studentul resimte siguranța de a fi stăpân pe sine și pe capacitățile sale.

**Activitatea 2. Restructurare cognitivă:**

- *Tehnica fanteziei ghidate* a fost aplicată preponderent în activitatea cu studenții având un nivel înalt de anxietate academică.

Această tehnică poate schimba cursul evenimentelor trăite de student prin explicarea sau crearea imaginii acceptate a sinelui sau ca suport pentru integrarea unei părți respinse a „Eu”-lui. Studentul cu un nivel ridicat de anxietate poate vizualiza imaginea profesorului care îl acceptă necondiționat și poate întreține un dialog imaginar cu această imagine pentru a exersa, imaginar, un alt tip de comportament (cu efect pozitiv). Gândirea pozitivă, însoțită de vizualizarea imaginației sugestive, ca premisă a emoțiilor pozitive, conduce la schimbarea și dezvoltarea personală.

- *Tehnica de diminuaire și integrare.* Studenții cu un nivel ridicat de anxietate academică, de regulă, au un model tradițional de gândire: eu nu cunosc materia, nu pot să expună corect ceea ce știu etc.

Pentru a diminua sau regla această stare, studentul este pus să-și imagineze contrariul a ceea ce consideră a fi adevărat și să se privească pe sine dintr-o nouă perspectivă. Efortul imaginativ îi poate releva stări și semnificații noi în raport cu cele obișnuite pentru dânsul. Această activitate pune studentul în situația să reconsidere propria imagine negativă din perspectiva calității avantajelor și beneficiilor și îi solicită să-și exprime emoțiile pozitive și negative în legătură cu aceeași situație sau să-și exprime verbal stările de tensiune internă, neliniștea, anxietatea. Subiectul propus „interpretarea situațiilor academice”.

**Activitățile 3-10. Intervențiile prin joc** reprezintă un proces de explorare a funcțiilor compensatorii, de modelare a situațiilor de manifestare a anxietății academice, de concepere mai profundă a „Eu”-lui etc.

Pentru activitățile respective au fost selectate următoarele jocuri: „Ce simt eu”, „Ce pot face”, „Complemente”, „Sculptura”, „Magazinul magic al temelor”, „Corabia succesului”.

**Activitatea 11. „Cine sunt eu?”**

Obiectivele activității:

- autocunoașterea,
- autoaprecierea,

- autoformarea.

**Activitatea 12.** „Aprecierile negative față de sine”

Aprecierile negative față de sine sunt consecințele modalităților greșite de a gândi despre sine și se pot manifesta în mod diferit.

- *Suprageneralitate.* Studentul, pornind de la un eveniment, de exemplu: ”Dacă am restanțe la examene, înseamnă că nu sunt capabil sau că niciodată nu voi mai cunoaște disciplina studiată”, formulează o regulă generală, care blochează dezvoltarea personală și-l ține în permanentă stare de anxietate academică.
- *Gândirea polarizată.* Persoanele care adoptă acest stil de gândire evaluează toate experiențele și acțiunile prin prisma dihotomiei ori/ori, ceea ce creează premise pentru apariția anxietății academice.
- *Responsabilitatea.* Manifestarea responsabilității pentru tot ce se întâmplă în jur sau manifestarea iresponsabilității, inclusiv față de rezultatele academice. Ambele aspecte provoacă anxietate academică.
- *Autoînvinovățirea.* Această stare provoacă o anxietate academică care este foarte complicată de a o regla prin mecanismele existente.

**Activitățile 13-15.** Conștientizarea propriilor resurse psihologice privind reglarea/diminuarea anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și de învățare.

Obiectivele activității:

- identificarea resurselor cognitive și de învățare;
- identificarea resurselor emotive;
- identificarea resurselor de reglare/diminuare a anxietății academice.

**Activitatea 16.** *Surse de stres academic.* Lotul se împarte în grupe de câte 4-6 studenți. Fiecare grupă realizează timp de 10 minute o listă cu surse de stres academic, pe care o prezintă apoi întregului lot. Urmează discuții cu întregul lot: sursele de stres pot fi înlăturate, diminuate, tolerate necesitând adaptare etc.

**Activitatea 17.** *Reacții la stres.* Lotul se împarte în grupe de câte 4-6 studenți. Fiecare grupă notează timp de 15 minute reacțiile avute într-o situație, considerată stresantă (test, teză, examen etc.), după care le vor prezenta întregului lot. Se vor nota reacțiile fizice/fiziologice (de exemplu: dureri de inimă, transpirații excesive, dureri de cap), cognitive (ce au gândit), emoționale (ce au simțit), comportamentale (cum s-au comportat). În final se vor identifica câteva modalități de reevaluare a evenimentului considerat stresant prin prisma gândirii pozitive.

**Activități de reglare a stresului**

*Fișa practică:*

- Exerciții fizice
- Spuneți glume
- Gândiți pozitiv
- Vorbiți cu un prieten
- Schimbați mediul
- Țipați
- Stați în liniște
- Ascultați muzică
- Faceți-vă masaj
- Citiți o carte sau priviți ceva plăcut la televizor
- Imaginați-vă ceva relaxant
- Respirați adânc

*Cuvinte și expresii utile:* acțiune, adaptare, compasiune, consiliere, empatie, mișcare, grijă, sfat, hobby, sport, a vorbi, a asculta, a explica, a face față, a înțelege, a rezolva.

### **Activitățile 17-18**

*Modalități de depășire a anxietății.* Toți avem, din când în când, stări de anxietate, nervozitate, tensiune și stres. Iată câteva modalități prin care poți încerca să faci față acestei stări.

#### *Fișa practică:*

- **Învăț să te relaxezi!** Cu toții credem că statul în fața televizorului sau a computerului ne poate relaxa. Fals! Uneori, în funcție de ceea ce facem, acest lucru poate chiar să ne streseze. În așa caz trebuie să respirăm cât mai profund.
- **Odihnește-te!** Lipsa somnului poate aduce stări de nervozitate. Încearcă să dormi atât cât organismul tău are nevoie: nici prea mult, nici prea puțin!
- **Mănâncă sănătos!** Fructele, legumele sau proteinele îți aduc un plus de energie, care se păstrează o perioadă mai îndelungată, spre deosebire de cea provenită din alimentele bogate în zahăr și cofeină.
- **Fă cât mai multe exerciții fizice!** Exercițiile și, în general, mișcarea îți oxigenează toate celulele. Astfel se va crea o bună comunicare între creier și restul organismului.
- **Petrece cât mai mult timp în mijlocul naturii!** Plimbarea prin parc sau mersul printr-o pădure poate să facă pe oricine să se simtă mai relaxat, mai liniștit! Mergi într-un loc care îți place și nu în care te simți în siguranță! Urcă pe munte, înoată, mergi cu bicicleta sau, pur și simplu, plimbă-te!
- **Petrece cât mai mult timp cu prietenii sau familia!** Câteodată, fiecare dintre noi se simte singur sau izolat și numai prietenii te pot ajuta să scapi de depresie.
- **Gândește pozitiv!** Cea mai bună modalitate de a-ți îndepărta gândurile negre este să te concentrezi pe lucruri frumoase. Fă-ți planuri și vizsează cu ochii deschiși!

#### *Neliniștea față de examene:*

Primul tău examen la universitate, iar tu te simți îngrozitor. Te doare stomacul și capul. Te simți foarte tensionat, dar știi că nu este din cauza că ai fi bolnav. Mai degrabă sunt emoții sau, mai bine zis, anxietatea dinaintea examenului. Anxietatea dinaintea examenului reprezintă un tip de anxietate academică. Anxietatea academică se manifestă prin îngrijorarea față de cum te vei descurca într-o anumită situație, mai ales dacă acea situație reprezintă un lucru important.

Atunci când susții examenul pot să simți fluturi în stomac. Alții se pot simți amețiți sau speriați. Studenții cu o puternică anxietate academică pot simți chiar că vor leșina sau că vor vomita din cauza emoțiilor de dinaintea examenului. Îți sună familiar? Întreabă-i și pe cei din jur și vei afla că sunt mulți cei care simt neliniște înaintea unui examen. Însă, această anxietate poate fi uneori și constructivă datorită faptului că îți menține concentrarea. Totuși, atunci când neliniștea pune stăpânire pe tine, e posibil să nu te descurci foarte bine.

Ce poți face ca să scapi de anxietatea dinaintea examenelor?

#### *Fișa practică:*

- **Cere ajutor!** Vorbește cu unul din părinții tăi, cu profesorul tău sau cu conducătorul grupului. Doar discutând despre asta te poți simți mai bine. Explică-le ce simți atunci când trebuie să dai un test, iar ei te pot ajuta să găsești niște soluții.
- **Pregătește-te!** Fii atent la ore. Fă-ți teme. Învăț pentru a susține examenul. Astfel, în ziua examenului vei simți că știi materia.
- **Fii optimist!** Din moment ce te-ai pregătit, gândește pozitiv. Spune-ți că ai învățat suficient și că te vei descurca foarte bine la examen.
- **Blochează gândurile rele!** Ai grijă ce mesaje îți transmiți singur în legătură cu examenul.

Dacă gândești că nu te vei descurca deloc, astfel de gânduri nu fac decât să-ți sporească anxietatea.

- **Acceptă greșelile!** Toată lumea greșește. Fii mai îngăduitor cu tine însuși, mai ales dacă te-ai pregătit pentru examen.
- **Ai grijă de tine!** Vei fi în formă maximă dacă te vei odihni, te vei relaxa și vei mânca hrană sănătoasă. Aceste lucruri sunt importante în fiecare zi, dar mai ales în ziua de dinaintea examenului.
- **Respiră mai bine!** Da, știi deja să respiri. Dar știai că exercițiile de respirație te pot ajuta să respiri mai bine?



**DISTRIBUIREA STUDENȚILOR ÎN DEPENDENȚĂ DE STILUL COGNITIV  
USM**

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Stilul cognitiv</i>			
		<i>Activ</i>	<i>Reflexiv</i>	<i>Teoretic</i>	<i>Practic</i>
1.	B.M.		+		
2.	C.R.	+			
3.	C.V.				+
4.	C.S.				+
5.	F.V.		+		
6.	G.N.	+			
7.	M.D.			+	
8.	M.E.			+	
9.	M.A.				+
10.	O.E.		+		
11.	R.D.		+		
12.	S.S.				+
13.	S.M.		+		
14.	S.A.			+	
15.	E.V.	+			
16.	E.A.		+		
17.	B.L.				+
18.	A.E.				+
19.	B.E.				+
20.	A.N.			+	
21.	B.A.				+
22.	C.V.		+		
23.	B.N.	+			
24.	C.I.				+
25.	C.C.				+
26.	D.O.				+
27.	D.M.		+		
28.	D.A.		+		
29.	P.D.	+			
30.	P.N.				+
31.	I.M.	+			
32.	I.A.	+			
33.	S.T.				+
34.	L.O.			+	
35.	L.D.				+
36.	L.T.				+
37.	L.S.		+		
38.	M.L.			+	
39.	M.T.		+		
40.	P.S.				+

41.	P.C.	+			
42.	R.A.				+
43.	T.A.			+	
44.	M.O.	+			
45.	A.J.				+
46.	B.M.	+			
47.	B.L.				+
48.	B.T.				+
49.	B.I.	+			
50.	C.A.	+			
51.	C.V.			+	
52.	C.A.				+
53.	C.D.			+	
54.	C.R.				+
55.	D.T.				+
56.	D.D.				+
57.	G.C.		+		
58.	L.T.		+		
59.	M.A.	+			
60.	M.O.			+	
61.	M.M.			+	
62.	P.M.				+
63.	P.I.		+		
64.	P.T.				+
65.	P.J.				+
66.	R.O.			+	
67.	R.D.		+		
68.	S.A.				+
69.	S.R.			+	
70.	V.A.				+
71.	B.T.				+
72.	B.L.			+	
73.	B.A.				+
74.	C.E.		+		
75.	C.R.			+	
76.	D.T.			+	
77.	H.M.		+		
78.	O.C.			+	
79.	P.R.			+	
80.	S.I.			+	
81.	S.E.		+		
82.	F.C.				+
83.	V.O.		+		
84.	V.C.		+		
85.	A.O.				+

86.	A.M.		+		
87.	B.D.	+			
88.	B.M.				+
89.	C.N.				+
90.	C.O.				+
91.	D.O.		+		
92.	E.G.			+	
93.	G.A.		+		
94.	G.C.			+	
95.	M.L.		+		
96.	O.M.		+		
97.	P.I.	+			
98.	P.A.		+		
99.	T.E.	+			
		<b>16</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>35</b>

**AMTAP**

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Stilul cognitiv</i>			
		<i>Activ</i>	<i>Reflexiv</i>	<i>Teoretic</i>	<i>Practic</i>
1.	A.V.				+
2.	D.S.		+		
3.	T.V.		+		
4.	G.A.		+		
5.	G.V.	+			
6.	G.M.				+
7.	P.I.				+
8.	R.D.		+		
9.	R.N.			+	
10.	R.C.	+			
11.	B.O.			+	
12.	D.A.	+			
13.	F.I.				+
14.	S.V.		+		
15.	E.L.	+			
16.	V.R.				+
17.	P.V.	+			
18.	P.B.			+	
19.	P.O.			+	
20.	R.M.				+
21.	R.I.				+
22.	T.A.				+
23.	T.T.	+			
24.	U.I.			+	
25.	V.T.		+		
26.	Z.M.				+
27.	M.A.		+		

28.	B.A.				+
29.	P.A.				+
30.	U.A.				+
31.	V.O.	+			
32.	B.R.	+			
33.	M.Z.		+		
34.	S.O.				+
35.	C.I.			+	
36.	E.T.	+			
		<b>9</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>13</b>

**STUDENȚII CU STILURI COGNITIVE  
USM**

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Activ</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Reflexiv</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Teoretic</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Practic</i>
2	C.R.	+	1	B.M.	+	7	M.D.	+	3	C.V.	+
6	G.N.	+	5	F.V.	+	8	M.E.	+	4	C.S.	+
15	E.V.	+	10	O.E.	+	14	S.A.	+	9	M.A.	+
23	B.N.	+	11	R.D.	+	20	A.N.	+	12	S.S.	+
29	P.D.	+	13	S.M.	+	34	L.O.	+	17	B.L.	+
31	I.M.	+	16	E.A.	+	38	M.L.	+	18	A.E.	+
32	I.A.	+	22	C.V.	+	43	T.A.	+	19	B.E.	+
41	P.C.	+	27	D.M.	+	51	C.V.	+	21	B.A.	+
44	M.O.	+	28	D.A.	+	53	C.D.	+	24	C.I.	+
46	B.M.	+	37	L.S.	+	60	M.O.	+	25	C.C.	+
49	B.I.	+	39	M.T.	+	61	M.M.	+	26	D.O.	+
50	C.A.	+	57	G.C.	+	66	R.O.	+	30	P.N.	+
59	M.A.	+	58	L.T.	+	69	S.R.	+	33	S.T.	+
87	B.D.	+	63	P.I.	+	72	B.L.	+	35	L.D.	+
97	P.I.	+	67	R.D.	+	75	C.R.	+	36	L.T.	+
99	T.E.	+	74	C.E.	+	76	D.T.	+	40	P.S.	+
		<b>16</b>	77	H.M.	+	78	O.C.	+	42	R.A.	+
			81	S.E.	+	79	P.R.	+	45	A.J.	+
			83	V.O.	+	80	S.I.	+	47	B.L.	+
			84	V.C.	+	92	E.G.	+	48	B.T.	+
			86	A.M.	+	94	G.C.	+	52	C.A.	+
			91	D.O.	+			<b>21</b>	54	C.R.	+
			93	G.A.	+				55	D.T.	+
			95	M.L.	+				56	D.D.	+
			96	O.M.	+				62	P.M.	+
			98	P.A.	+				64	P.T.	+
					<b>26</b>				67	P.J.	+
									68	S.A.	+
									70	V.A.	+
									71	B.T.	+
									73	B.A.	+
									82	F.C.	+
									85	A.O.	+
									88	B.M.	+
									89	C.N.	+
									90	C.O.	+
											<b>35</b>

**AMTAP**

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Activ</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Reflexiv</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Teoretic</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Practic</i>
5	G.V.	+	2	D.S.	+	9	R.N.	+	1	A.V.	+
10	R.C.	+	3	T.V.	+	11	B.O.	+	6	G.M.	+
12	D.A.	+	4	G.A.	+	18	P.B.	+	7	P.I.	+
15	E.L.	+	8	R.D.	+	19	P.O.	+	13	F.I.	+
17	P.V.	+	14	S.V.	+	24	U.I.	+	16	V.R.	+
23	T.T.	+	25	V.T.	+	34	C.I.	+	20	R.M.	+
31	V.O.	+	27	M.A.	+			<b>6</b>	21	R.I.	+
32	B.R.	+	33	M.Z.	+				22	T.A.	+
36	E.T.	+			<b>8</b>				26	Z.M.	+
		<b>9</b>							28	B.A.	+
									29	P.A.	+
									30	U.A.	+
									34	S.O.	+
											<b>13</b>

**DATELE DE MANIFESTARE A ANXIETĂȚII ÎN URMA APLICĂRII  
SCALEI TAYLER  
USM**

**I. Stil cognitiv activ**

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>
2	C.R.	26
6	G.N.	18
15	E.V.	16
23	B.N.	29
29	P.D.	14
31	I.M.	10
32	I.A.	15
41	P.C.	23
44	M.O.	31
46	B.M.	24
49	B.I.	28
50	C.A.	26
59	M.A.	14
87	B.D.	19
97	P.I.	30
99	T.E.	28
<b>16</b>		<b>M 21,9</b>

- Nivel redus = 0
  - Nivel moderat (spre un grad redus) = 4
  - Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 4
  - Nivel ridicat = 8-9
- În %**
- Nivel scăzut = 0%
  - Nivel optim = 43,7%
  - Nivel mărit = 57,3%

**II. Stil cognitiv reflexiv**

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>
1	B.M.	17
5	F.V.	38
10	O.E.	33
11	R.D.	30
13	S.M.	27
16	E.A.	26
22	C.V.	16
27	D.M.	5
28	D.A.	18
37	L.S.	33
39	M.T.	36
57	G.C.	29
58	L.T.	25
63	P.I.	12
67	R.D.	13
74	C.E.	16
77	H.M.	21
81	S.E.	11

- Nivel redus = 1
  - Nivel moderat (spre un grad redus) = 4
  - Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 6
  - Nivel ridicat = 15
- În %**
- Nivel scăzut = 4,0%
  - Nivel optim = 38,4%
  - Nivel mărit = 57,6%

83	V.O.	18
84	V.C.	29
86	A.M.	23
91	D.O.	23
93	G.A.	26
95	M.L.	31
96	O.M.	35
98	P.A.	13
<b>26</b>		<b>M 23,5</b>

### III. Stil cognitiv teoretic

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>
7	M.D.	17
8	M.E.	18
14	S.A.	9
20	A.N.	35
34	L.O.	39
38	M.L.	30
43	T.A.	5
51	C.V.	14
53	C.D.	39
60	M.O.	24
61	M.M.	4
66	R.O.	29
69	S.R.	13
72	B.L.	19
75	C.R.	14
76	D.T.	27
78	O.C.	33
79	P.R.	22
80	S.I.	11
92	E.G.	18
94	G.C.	29
<b>21</b>		<b>M 21,8</b>

- Nivel redus = 3
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 5
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 5
- Nivel ridicat = 8

**În %**

- Nivel scăzut = 15%
- Nivel optim = 47,6%
- Nivel mărit = 38%

### IV. Stil cognitiv practic

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Punctaj</i>
3	C.V.	3
4	C.S.	19
9	M.A.	27
12	S.S.	28
17	B.L.	5
18	A.E.	26
19	B.E.	4
21	B.A.	18

- Nivel redus = 2
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 4
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 7
- Nivel ridicat = 23

**În %**

- Nivel scăzut = 5,5 %
- Nivel optim = 30,5%
- Nivel mărit = 64%



24	C.I.	39
25	C.C.	31
26	D.O.	23
30	P.N.	24
33	S.T.	17
35	L.D.	29
36	L.T.	16
40	P.S.	26
42	R.A.	33
45	A.J.	35
47	B.L.	29
48	B.T.	13
52	C.A.	11
54	C.R.	10
55	D.T.	30
56	D.D.	30
62	P.M.	16
64	P.T.	14
67	P.J.	28
68	S.A.	40
70	V.A.	22
71	B.T.	32
73	B.A.	30
82	F.C.	20
85	A.O.	31
88	B.M.	28
89	C.N.	26
90	C.O.	16
<b>35</b>		<b>M 23,6</b>

## AMTAP

### *I. Stil cognitiv activ*

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
5	G.V.	8	8
10	R.C.	15	11
12	D.A.	26	15
15	E.L.	4	4
17	P.V.	33	19
23	T.T.	40	21
31	V.O.	16	11
32	B.R.	29	20
36	E.T.	18	11
<b>9</b>		<b>M 21</b>	<b>M 13,3</b>

- Nivel redus = 1
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 1
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 3
- Nivel ridicat = 4

**În %**

- Nivel scăzut = 11,11%
- Nivel optim = 44,44%
- Nivel mărit = 44,44%

### *II. Stil cognitiv reflexiv*

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
2	D.S.	24	18
3	T.V.	16	16
4	G.A.	27	17
8	R.D.	29	16
14	S.V.	39	21
25	V.T.	25	17
27	M.A.	14	12
33	M.Z.	26	16
<b>8</b>		<b>M 25</b>	<b>M 16,6</b>

- Nivel redus = 0
  - Nivel moderat (spre un grad redus) = 1
  - Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 2
  - Nivel ridicat = 5
- În %**
- Nivel scăzut = 0%
  - Nivel optim = 37,5%
  - Nivel mărit = 62,5%

### III. Stil cognitiv teoretic

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
9	R.N.	23	21
11	B.O.	19	15
18	P.B.	27	15
19	P.O.	31	22
24	U.I.	41	25
34	C.I.	4	4
<b>6</b>		<b>M 24</b>	<b>M 17</b>

- Nivel redus = 1
  - Nivel moderat (spre un grad redus) = 2
  - Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 0
  - Nivel ridicat = 3
- În %**
- Nivel scăzut = 15%
  - Nivel optim = 33%
  - Nivel mărit = 50,5%

### IV. Stil cognitiv practic

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
1	A.V.	16	5
6	G.M.	3	3
7	P.I.	24	15
13	F.I.	29	18
16	V.R.	5	5
20	R.M.	39	19
21	R.I.	31	20
22	T.A.	30	22
26	Z.M.	27	17
28	B.A.	37	26
29	P.A.	13	9
30	U.A.	23	16
34	S.O.	14	10
<b>13</b>		<b>M 22</b>	<b>M 12,6</b>

- Nivel redus = 2
  - Nivel moderat (spre un grad redus) = 5
  - Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 0
  - Nivel ridicat = 6
- În %**
- Nivel scăzut = 15,38%
  - Nivel optim = 38,46%
  - Nivel mărit = 46,15%

**DATELE DE MANIFESTARE A ANXIETĂȚII CA STARE ȘI CA TRĂSĂTURĂ LA  
STUDENȚI ÎN URMA APLICĂRII CHESTIONARULUI CH.SPIELBERGER)  
USM**

**I. Stil cognitiv activ****Anxietate stare vs. trăsătură**

<i>Anxietate-stare</i>			<i>Anxietate-trăsătură</i>		
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Test</i>		
2	C.R.	52	46		
6	G.N.	23	19		
15	E.V.	46	35		
23	B.N.	39	30		
29	P.D.	30	27		
31	I.M.	47	40		
32	I.A.	73	69		
41	P.C.	51	46		
44	M.O.	47	41		
46	B.M.	43	32		
49	B.I.	42	30		
50	C.A.	47	42		
59	M.A.	49	26		
87	B.D.	69	46		
97	P.I.	70	61		
99	T.E.	73	57		
	<b>16</b>	<b>Media 47,5</b>	<b>Media 40</b>		
		<b>Scăzut</b>	13%	<b>Scăzut</b>	26%
		<b>Moderat</b>	26%	<b>Moderat</b>	34%
		<b>Ridicat</b>	60%	<b>Ridicat</b>	40%

**II. Stil cognitiv reflexiv****Anxietate stare vs. trăsătură**

<i>Anxietate-stare</i>			<i>Anxietate-trăsătură</i>	
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Test</i>	
1	B.M.	28	21	
5	F.V.	46	32	
10	O.E.	47	35	
11	R.D.	59	43	
13	S.M.	39	29	
16	E.A.	56	47	
22	C.V.	30	25	
27	D.M.	15	18	
28	D.A.	35	33	
37	L.S.	74	61	
39	M.T.	66	52	

57	G.C.	63	43		
58	L.T.	45	41		
63	P.I.	28	29		
67	R.D.	37	32		
74	C.E.	39	31		
77	H.M.	51	40		
81	S.E.	26	18		
83	V.O.	32	31		
84	V.C.	79	63		
86	A.M.	69	43		
91	D.O.	57	42		
93	G.A.	48	39		
95	M.L.	65	48		
96	O.M.	68	61		
98	P.A.	41	40		
	<b>26</b>	<b>Media 48,3</b>	<b>Media 39</b>		
		<b>Scăzut - 4</b>	15%	<b>Scăzut - 6</b>	23%
		<b>Moderat - 5</b>	20%	<b>Moderat - 8</b>	30%
		<b>Ridicat - 17</b>	65%	<b>Ridicat -12</b>	47%

### III. Stil cognitiv teoretic

#### Anxietate stare vs. trăsătură

<i>Anxietate-stare</i>			<i>Anxietate-trăsătură</i>	
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Test</i>	
7	M.D.	53	33	
8	M.E.	43	31	
14	S.A.	39	25	
20	A.N.	46	39	
34	L.O.	75	59	
38	M.L.	77	75	
43	T.A.	28	20	
51	C.V.	32	29	
53	C.D.	61	53	
60	M.O.	69	54	
61	M.M.	25	25	
66	R.O.	49	37	
69	S.R.	27	31	
72	B.L.	32	27	
75	C.R.	25	31	
76	D.T.	64	54	
78	O.C.	68	49	
79	P.R.	45	39	
80	S.I.	29	33	
92	E.G.	25	33	
94	G.C.	37	38	

	<b>21</b>	<b>Media 44,8</b>		<b>Media 38,6</b>	
		<b>Scăzut - 3</b>	14%	<b>Scăzut - 4</b>	19%
		<b>Moderat - 6</b>	29%	<b>Moderat - 8</b>	38%
		<b>Ridicat -12</b>	57%	<b>Ridicat - 9</b>	43%

#### *IV. Stil cognitiv practic*

##### **Anxietate stare vs. trăsătură**

<i>Anxietate-stare</i>			<i>Anxietate-trăsătură</i>
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Test</i>
3	C.V.	35	30
4	C.S.	39	31
9	M.A.	42	35
12	S.S.	45	42
17	B.L.	29	21
18	A.E.	41	39
19	B.E.	25	29
21	B.A.	32	21
24	C.I.	59	44
25	C.C.	47	45
26	D.O.	43	26
30	P.N.	48	43
33	S.T.	26	21
35	L.D.	45	28
36	L.T.	32	33
40	P.S.	69	49
42	R.A.	72	62
45	A.J.	79	68
47	B.L.	63	45
48	B.T.	35	31
52	C.A.	39	35
54	C.R.	45	41
55	D.T.	35	31
56	D.D.	39	35
62	P.M.	33	31
64	P.T.	45	41
67	P.J.	31	35
68	S.A.	77	69
70	V.A.	63	47
71	B.T.	69	51
73	B.A.	45	40
82	F.C.	39	31
85	A.O.	35	31
88	B.M.	63	47
89	C.N.	55	46
90	C.O.	45	39

	<b>35</b>	<b>Media 47,4</b>		<b>Media 39,8</b>	
		<b>Scăzut - 3</b>	8%	<b>Scăzut - 6</b>	16%
		<b>Moderat - 14</b>	39%	<b>Moderat - 16</b>	44%
		<b>Ridicat - 19</b>	53%	<b>Ridicat - 14</b>	40%

## AMTAP

### I. Stil cognitiv activ

#### Anxietate stare vs. trăsătură

<i>Anxietate-stare</i>				<i>Anxietate-trăsătură</i>	
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
5	G.V.	25	23	15	15
10	R.C.	33	27	31	26
12	D.A.	45	39	41	32
15	E.L.	39	30	28	21
17	P.V.	69	41	45	30
23	T.T.	74	52	59	41
31	V.O.	41	29	35	22
32	B.R.	53	39	45	27
36	E.T.	42	35	33	29
	<b>9</b>	<b>Media 46,7</b>	<b>Media 35</b>	<b>Media 36,8</b>	<b>Media 27</b>
		<b>Scăzut - 1</b>	11%	<b>Scăzut - 2</b>	22%
		<b>Moderat - 3</b>	33%	<b>Moderat - 4</b>	44%
		<b>Ridicat - 5</b>	54%	<b>Ridicat - 3</b>	34%

### II. Stil cognitiv reflexiv

#### Anxietate stare vs. trăsătură

<i>Anxietate-stare</i>				<i>Anxietate-trăsătură</i>	
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
2	D.S.	45	36	43	35
3	T.V.	35	29	29	25
4	G.A.	66	42	45	41
8	R.D.	69	44	47	37
14	S.V.	71	50	49	39
25	V.T.	39	35	32	26
27	M.A.	31	25	25	20
33	M.Z.	63	43	43	33
	<b>8</b>	<b>Media 52,3</b>	<b>Media 38</b>	<b>Media 39</b>	<b>Media 32</b>
		<b>Scăzut - 0</b>	0%	<b>Scăzut - 2</b>	25%
		<b>Moderat - 3</b>	38%	<b>Moderat - 3</b>	37,5%
		<b>Ridicat - 5</b>	62%	<b>Ridicat - 3</b>	37,5%

### III. Stil cognitiv teoretic

#### Anxietate stare vs. trăsătură

<i>Anxietate-stare</i>				<i>Anxietate-trăsătură</i>	
------------------------	--	--	--	----------------------------	--

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
9	R.N.	51	45	40	28
11	B.O.	35	30	31	22
18	P.B.	44	32	36	24
19	P.O.	49	29	45	39
24	U.I.	67	46	51	35
34	C.I.	33	22	25	25
	<b>6</b>	<b>Media 46,5</b>	<b>Media 34</b>	<b>Media 38</b>	<b>Media 28,8</b>
		<b>Scăzut - 0</b>	0%	<b>Scăzut - 1</b>	16%
		<b>Moderat - 3</b>	50%	<b>Moderat - 2</b>	25%
		<b>Ridicat -3</b>	50%	<b>Ridicat -3</b>	49%

#### *IV. Stil cognitiv practic*

##### *Anxietate stare vs. trăsătură*

<i>Anxietate-stare</i>				<i>Anxietate-trăsătură</i>	
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>	<i>Test</i>	<i>Retest</i>
1	A.V.	33	31	29	29
6	G.M.	25	25	32	30
7	P.I.	48	35	43	39
13	F.I.	59	39	46	35
16	V.R.	39	31	27	27
20	R.M.	65	45	45	30
21	R.I.	46	40	37	32
22	T.A.	45	35	36	28
26	Z.M.	43	33	33	29
28	B.A.	31	29	25	25
29	P.A.	50	40	45	28
30	U.A.	46	35	31	25
34	S.O.	47	39	45	36
	<b>13</b>	<b>Media 44</b>	<b>Media 35</b>	<b>Media 38,5</b>	<b>Media 30,2</b>
		<b>Scăzut - 1</b>	7%	<b>Scăzut - 4</b>	30%
		<b>Moderat - 4</b>	31%	<b>Moderat - 5</b>	40%
		<b>Ridicat - 8</b>	62%	<b>Ridicat - 4</b>	30%

**DATELE EVALUĂRII ANXIETĂȚII ACADEMICE LA STUDENȚI  
(CHESTIONARUL ALPERT-HOBER)  
USM**

**I. Stil cognitiv activ**

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test		Test	
2	C.R.	43		15	
6	G.N.	24		22	
15	E.V.	33		20	
23	B.N.	31		18	
29	P.D.	29		17	
31	I.M.	41		14	
32	I.A.	42		15	
41	P.C.	39		20	
44	M.O.	38		22	
46	B.M.	32		18	
49	B.I.	39		16	
50	C.A.	19		39	
59	M.A.	45		32	
87	B.D.	40		25	
97	P.I.	39		18	
99	T.E.	39		17	
		<b>Media 33,5</b>		<b>Media 20,5</b>	
		<b>Mediu+Scăzut - 6</b>	40%	<b>Mediu+Scăzut-13</b>	87%
		<b>Ridicat - 9</b>	60%	<b>Ridicat - 2</b>	13%

**II. Stil cognitiv reflexiv**

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test		Test	
1	B.M.	26		35	
5	F.V.	47		15	
10	O.E.	46		16	
11	R.D.	47		14	
13	S.M.	30		26	
16	E.A.	35		23	
22	C.V.	29		21	
27	D.M.	21		38	
28	D.A.	33		22	
37	L.S.	48		18	
39	M.T.	41		22	
57	G.C.	38		21	
58	L.T.	35		18	
63	P.I.	31		18	
67	R.D.	37		24	
74	C.E.	38		20	



77	H.M.	42	18		
81	S.E.	21	36		
83	V.O.	24	34		
84	V.C.	46	17		
86	A.M.	42	29		
91	D.O.	38	25		
93	G.A.				
95	M.L.	36	31		
96	O.M.	34	22		
98	P.A.	30	25		
		<b>Media 34,4</b>	<b>Meda 22,6</b>		
		<b>Mediu+Scăzut - 8</b>	31%	<b>Mediu+Scăzut-22</b>	85%
		<b>Ridicat -16</b>	69%	<b>Ridicat - 4</b>	15%

### III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test		Test	
7	M.D.	45	13		
8	M.E.	39	17		
14	S.A.	31	19		
20	A.N.	36	16		
34	L.O.	38	15		
38	M.L.	47	13		
43	T.A.	47	14		
51	C.V.	20	37		
53	C.D.	25	35		
60	M.O.	39	19		
61	M.M.	41	20		
66	R.O.	31	30		
69	S.R.	32	29		
72	B.L.	25	35		
75	C.R.	26	32		
76	D.T.	23	29		
78	O.C.	44	21		
79	P.R.				
80	S.I.	46	20		
92	E.G.	26	35		
94	G.C.	19	39		
		<b>Media 33,9</b>	<b>Media 24,3</b>		
		<b>Mediu+Scăzut - 10</b>	48%	<b>Mediu+Scăzut-16</b>	76%
		<b>Ridicat - 11</b>	52%	<b>Ridicat - 5</b>	24%

### IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test		Test	
3	C.V.	33	29		
4	C.S.	38	25		

9	M.A.	41	18		
12	S.S.	43	15		
17	B.L.	18	39		
18	A.E.	35	18		
19	B.E.	20	38		
21	B.A.	32	30		
24	C.I.	42	21		
25	C.C.	39	25		
26	D.O.	39	27		
30	P.N.	38	29		
33	S.T.	28	32		
35	L.D.	38	32		
36	L.T.	25	34		
40	P.S.	45	17		
42	R.A.	46	18		
45	A.J.	45	17		
47	B.L.	39	27		
48	B.T.	29	32		
52	C.A.	32	32		
54	C.R.	39	33		
55	D.T.	26	35		
56	D.D.	38	21		
62	P.M.	32	25		
64	P.T.	38	23		
67	P.J.	21	42		
68	S.A.	46	15		
70	V.A.	41	18		
71	B.T.	40	18		
73	B.A.	39	16		
82	F.C.	27	33		
85	A.O.	23	34		
88	B.M.	39	27		
89	C.N.	38	29		
90	C.O.	38	28		
		<b>Media 36,2</b>	<b>Media 27,2</b>		
		<b>Mediu+Scăzut - 14</b>	40%	<b>Mediu+Scăzut-28</b>	78%
		<b>Ridicat - 22</b>	60%	<b>Ridicat - 8</b>	22%

**AMTAP**

**I. Stil cognitiv activ**

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test	Retest	Test	Retest
5	G.V.	29		29	
10	R.C.	33		27	
12	D.A.	47		17	
15	E.L.	36		21	
17	P.V.	48		15	

23	T.T.	49		16	
31	V.O.	45		22	
32	B.R.	42		23	
36	E.T.	43		19	
		<b>Media 41,3</b>		<b>Media 21</b>	
		<b>Mediu+Scăzut - 3</b>	33%	<b>Mediu+Scăzut-8</b>	89%
		<b>Ridicat -6</b>	67%	<b>Ridicat - 11</b>	11%

### II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test	Retest	Test	Retest
2	D.S.	41	30	31	40
3	T.V.	38	28	25	38
4	G.A.	45	32	32	41
8	R.D.	46	34	32	36
14	S.V.	77	46	17	35
25	V.T.	22	22	35	38
27	M.A.	21	21	36	41
33	M.Z.	38	32	30	38
		<b>Media 37,2</b>	<b>Media 30,6</b>	<b>Media 29,7</b>	<b>Media 38,3</b>
		<b>Mediu+Scăzut -2</b>	25%	<b>Mediu+Scăzut-5</b>	63%
		<b>Ridicat - 6</b>	75%	<b>Ridicat -</b>	27%
		<b>Scăzut -2</b>	25%	<b>Scăzut -1</b>	12%

### III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test	Retest	Test	Retest
9	R.N.	42	30	19	35
11	B.O.	33	31	25	32
18	P.B.	39	29	20	33
19	P.O.	43	28	19	30
24	U.I.	45	34	15	29
34	C.I.	27	25	32	36
		<b>Media 38</b>	<b>Media 29,5</b>	<b>Media 21,6</b>	<b>Media 32,5</b>
		<b>Mediu+Scăzut - 2</b>	33%	<b>Mediu+Scăzut-</b>	100%
		<b>Ridicat - 4</b>	67%	<b>Ridicat - 3</b>	0%

### IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	Subscala 1		Subscala 2	
		Test	Retest	Test	Retest
1	A.V.	27	25	31	31
6	G.M.	19	19	39	39
7	P.I.	38	22	22	38
13	F.I.	43	28	20	32
16	V.R.	23	23	33	38
20	R.M.	45	25	18	36
21	R.I.	39	26	21	33
22	T.A.	38	30	20	35
26	Z.M.	35	21	17	34

28	B.A.	28	22	30	35
29	P.A.	40	25	18	29
30	U.A.	44	29	17	23
34	S.O.	44	35	15	30
		<b>Media 35,6</b>	<b>Media 25,3</b>	<b>Media 23,1</b>	<b>Media 33,3</b>
		<b>Mediu+Scăzut - 4</b>	31%	<b>Mediu+Scăzut-11</b>	85%
		<b>Ridicat - 9</b>	69%	<b>Ridicat - 2</b>	15%

**DATELE EVALUĂRII REFLEXIVITĂȚII LA STUDENȚI ÎN DOMENIUL ACADEMIC  
(TESTUL M.K.TUTUȘKINA)**

**USM**

<i>Stil cognitiv</i>					
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Activ</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Reflexiv</i>
		<i>Test</i>			<i>Test</i>
2	C.R.	21	1	B.M.	15
6	G.N.	13	5	F.V.	18
15	E.V.	14	10	O.E.	18
23	B.N.	14	11	R.D.	25
29	P.D.	12	13	S.M.	16
31	I.M.	17	16	E.A.	27
32	I.A.	23	22	C.V.	22
41	P.C.	17	27	D.M.	14
44	M.O.	14	28	D.A.	19
46	B.M.	16	37	L.S.	29
49	B.I.	18	39	M.T.	26
50	C.A.	9	57	G.C.	25
59	M.A.	23	58	L.T.	20
87	B.D.	20	63	P.I.	15
97	P.I.	18	67	R.D.	16
99	T.E.	17	74	C.E.	16
	<b>16</b>	<b>Media 16,6</b>	77	H.M.	19
	<b>Nivel normal =6=38%</b>		81	S.E.	12
	<b>Nivel ridicat=10=62%</b>		83	V.O.	16
			84	V.C.	25
			86	A.M.	23
			91	D.O.	20
			93	G.A.	25
			95	M.L.	26
			96	O.M.	20
			98	P.A.	20
				<b>26</b>	<b>Media 20,2</b>
				<b>Nivel normal =4=16%</b>	
				<b>Nivel ridicat=21=84%</b>	

<i>Stil cognitiv</i>					
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Teoretic</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Practic</i>
		<i>Test</i>			<i>Test</i>
7	M.D.	22	3	C.V.	14
8	M.E.	20	4	C.S.	15
14	S.A.	15	9	M.A.	17
20	A.N.	19	12	S.S.	16
34	L.O.	24	17	B.L.	12

38	M.L.	27	18	A.E.	14
43	T.A.	14	19	B.E.	12
51	C.V.	15	21	B.A.	15
53	C.D.	22	24	C.I.	19
60	M.O.	23	25	C.C.	17
61	M.M.	16	26	D.O.	16
66	R.O.	18	30	P.N.	17
69	S.R.	13	33	S.T.	15
72	B.L.	15	35	L.D.	18
75	C.R.	13	36	L.T.	15
76	D.T.	25	40	P.S.	23
78	O.C.	25	42	R.A.	25
79	P.R.	23	45	A.J.	25
80	S.I.	16	47	B.L.	22
92	E.G.	14	48	B.T.	17
94	G.C.	15	52	C.A.	18
	<b>21</b>	<b>Media 18,8</b>	54	C.R.	20
	<b>Nivel normal =8=40%</b>		55	D.T.	18
	<b>Nivel ridicat=12=60%</b>		56	D.D.	18
			62	P.M.	19
			64	P.T.	14
			67	P.J.	15
			68	S.A.	24
			70	V.A.	22
			71	B.T.	23
			73	B.A.	19
			82	F.C.	16
			85	A.O.	15
			88	B.M.	23
			89	C.N.	20
			90	C.O.	21
				<b>35</b>	<b>Madia 18,4</b>
				<b>Nivel normal =10=28%</b>	
				<b>Nivel ridicat=26=72%</b>	

### AMTAP

#### *Stil cognitiv*

	<i>Nume, prenume</i>	<i>Activ Test</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Reflexiv Test</i>
5	G.V.	14	2	D.S.	19
10	R.C.	15	3	T.V.	14
12	D.A.	18	4	G.A.	21
15	E.L.	15	8	R.D.	22
17	P.V.	21	14	S.V.	25
23	T.T.	25	25	V.T.	16

31	V.O.	14	27	M.A.	15
32	B.R.	18	33	M.Z.	20
36	E.T.	16		<b>8</b>	<b>Media 19</b>
	<b>9</b>	<b>Media 17,3</b>		<b>Nivel normal =2= 25 %</b>	
	<b>Nivel normal =4=44%</b>			<b>Nivel ridicat=6=75%</b>	
	<b>Nivel ridicat=5=56%</b>				

<i>Stil cognitiv</i>					
	<i>Nume, prenume</i>	<i>Teoretic Test</i>		<i>Nume, prenume</i>	<i>Practic Test</i>
9	R.N.	19	1	A.V.	15
11	B.O.	15	6	G.M.	13
18	P.B.	17	7	P.I.	18
19	P.O.	16	13	F.I.	21
24	U.I.	21	16	V.R.	15
34	C.I.	14	20	R.M.	23
	<b>6</b>	<b>Media 17</b>	21	R.I.	18
	<b>Nivel normal =2=33%</b>		22	T.A.	17
	<b>Nivel ridicat=4=67%</b>		26	Z.M.	16
			28	B.A.	14
			29	P.A.	22
			30	U.A.	21
			34	S.O.	22
				<b>13</b>	<b>Media 18</b>
				<b>Nivel normal =4=31%</b>	
				<b>Nivel ridicat=9=69%</b>	

**DATELE EVALUĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI  
(CHESTIONARUL A.REAM, V.IAKUNIN)  
USM**

**I. Stil cognitiv activ**

	Nume, prenume	Scala 1		Scala 2		Scala 3		Scala 4		Scala 5		Scala 6		Scala 7	
		Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%
2	C.R.											23			
6	G.N.											33			
15	E.V.											25			
23	B.N.											21			
29	P.D.											19			
31	I.M.											12			
32	I.A.											15			
41	P.C.											14			
44	M.O.											18			
46	B.M.											18			
49	B.I.											12			
50	C.A.											34			
59	M.A.											14			
87	B.D.											15			
97	P.I.											18			
99	T.E.											23			
<b>16</b>				<b>Înalt - 2</b>	10%							<b>19,6</b>			
				<b>Mediu - 6</b>	37%										
				<b>Scăzut - 8</b>	53%										

**II. Stil cognitiv reflexiv**

	Nume, prenume	Scala 1		Scala 2		Scala 3		Scala 4		Scala 5		Scala 6		Scala 7	
		Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%
1	B.M.											20			
5	F.V.											16			
10	O.E.											17			
11	R.D.											15			
13	S.M.											23			
16	E.A.											20			
22	C.V.											21			
27	D.M.											30			
28	D.A.											15			
37	L.S.											14			
39	M.T.											16			
57	G.C.											20			
58	L.T.											22			
63	P.I.											19			
67	R.D.											16			
74	C.E.											13			
77	H.M.											15			



81	S.E.											18			
83	V.O.											17			
84	V.C.											15			
86	A.M.											20			
91	D.O.											22			
93	G.A.											17			
95	M.L.											21			
96	O.M.											23			
98	P.A.											20			
<b>26</b>				<b>Înalt - 2</b>		8%						<b>18,2</b>			
				<b>Mediu- 12</b>		46%									
				<b>Scăzut- 12</b>		46%									

### III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	Scala 1		Scala 2		Scala 3		Scala 4		Scala 5		Scala 6		Scala 7	
		Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%
7	M.D.											17			
8	M.E.											20			
14	S.A.											22			
20	A.N.											19			
34	L.O.											15			
38	M.L.											12			
43	T.A.											11			
51	C.V.											33			
53	C.D.											31			
60	M.O.											20			
61	M.M.											18			
66	R.O.											22			
69	S.R.											21			
72	B.L.											32			
75	C.R.											25			
76	D.T.											30			
78	O.C.											16			
79	P.R.											18			
80	S.I.											12			
92	E.G.											25			
94	G.C.											30			
<b>21</b>				<b>Înalt - 4</b>		20%						<b>21,3</b>			
				<b>Mediu- 11</b>		52%									
				<b>Scăzut - 6</b>		28%									

### IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	Scala 1		Scala 2		Scala 3		Scala 4		Scala 5		Scala 6		Scala 7	
		Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%	Punctaj	%
3	C.V.											23			
4	C.S.											20			
9	M.A.											17			

12	S.S.											13			
17	B.L.											28			
18	A.E.											17			
19	B.E.											28			
21	B.A.											28			
24	C.I.											12			
25	C.C.											15			
26	D.O.											17			
30	P.N.											18			
33	S.T.											21			
35	L.D.											19			
36	L.T.											27			
40	P.S.											19			
42	R.A.											15			
45	A.J.											13			
47	B.L.											17			
48	B.T.											21			
52	C.A.											20			
54	C.R.											18			
55	D.T.											20			
56	D.D.											16			
62	P.M.											18			
64	P.T.											19			
67	P.J.											28			
68	S.A.											12			
70	V.A.											14			
71	B.T.											13			
73	B.A.											17			
82	F.C.											18			
85	A.O.											27			
88	B.M.											20			
89	C.N.											16			
90	C.O.											17			
<b>36</b>						<b>Înalt - 5</b>									<b>18,9</b>
						<b>Mediu- 15</b>									
						<b>Scăzut- 16</b>									
							14%								
							42%								
							44%								

### AMTAP

#### I. Stil cognitiv activ

	Nume, prenume	1		2		3		4		5		6		7	
		P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	Test	Retest	P.	D.
5	G.V.											30			
10	R.C.											24			
12	D.A.											17			
15	E.L.											18			
17	P.V.											13			

23	T.T.											14			
31	V.O.											15			
32	B.R.											18			
36	E.T.											19			
<b>9</b>				<b>Înalt - 1</b>		10%						<b>18,6 = 30,5</b>			
				<b>Mediu - 4</b>		45%									
				<b>Scăzut - 4</b>		45%									

### II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume, prenume	1		2		3		4		5		6		7	
		P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	Test	Retest	P.	D.
2	D.S.											16			
3	T.V.											18			
4	G.A.											15			
8	R.D.											15			
14	S.V.											9			
25	V.T.											23			
27	M.A.											24			
33	M.Z.											19			
<b>8</b>				<b>Înalt - 0</b>		0%						<b>17,3 = 27,8</b>			
				<b>Mediu - 4</b>		50%									
				<b>Scăzut - 4</b>		50%									

### III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	1		2		3		4		5		6		7	
		P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	Test	Retest	P.	D.
9	R.N.											22			
11	B.O.											20			
18	P.B.											27			
19	P.O.											15			
24	U.I.											14			
34	C.I.											25			
<b>6</b>				<b>Înalt - 1</b>		16%						<b>20,5 = 31,3</b>			
				<b>Mediu - 3</b>		50%									
				<b>Scăzut - 2</b>		34%									

### IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	1		2		3		4		5		6		7	
		P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	P.	D.	Test	Retest	P.	D.
1	A.V.											28			
6	G.M.											17			
7	P.I.											15			
13	F.I.											27			
16	V.R.											15			
20	R.M.											18			
21	R.I.											21			
22	T.A.											17			
26	Z.M.											21			

28	B.A.											16			
29	P.A.											13			
30	U.A.											16			
34	S.O.											11			
<b>13</b>					<b>Înalt - 2</b>	16%						<b>18,0 = 27,1</b>			
					<b>Mediu - 5</b>	38%									
					<b>Scăzut - 6</b>	46%									

## DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Toma Natalia, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat *"Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți"* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Toma Natalia

Data:

Semnătura:

## CURRICULUM VITAE

### DATE GENERALE

**Nume:** TOMA

**Prenume:** Natalia

**Data nașterii:** 16 aprilie 1985

**Locul nașterii:** or. Chișinău, Republica Moldova

**Cetățenia:** Republica Moldova

**Starea civilă:** căsătorită, doi copii

**Adresa:** str. Vovințeni 6, ap.29, Durlăști,  
Chișinău, Republica Moldova

**Tel. mob.:** 068 252 822

**E-mail:** [nataliatoma2007@gmail.com](mailto:nataliatoma2007@gmail.com)



### STUDII

**2012 - prezent** Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul Psihologie,  
specialitatea Psihologie generală, *Doctorat*

**2008 - 2010** Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie  
și Științe ale Educației, specialitatea Psihologie generală, *Masterat*

**2003 - 2008** Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie  
și Științe ale Educației, specialitatea Psihologie generală, *Licența*

### EXPERIENȚĂ PROFESIONALĂ

**2016 - prezent** Universitatea de Stat din Moldova, Laboratorul de Cercetări Științifice  
”Dezvoltarea politicilor educaționale” Proiect instituțional  
„Conceptia și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și  
intra cicluri de învățământ superior din perspectiva cadrului calificărilor  
și clasicatorului de ocupații” – *Cercetător științific stagiar*

**2008 - prezent** Universitatea de Stat din Moldova,  
Departamentul Psihologie – *Lector universitar*

**2015-2016** Centrul Educational CREATIVO – *Director executiv*

**2008-2016** Academia de Teatru, Muzică și Arte Plastice – *Lector universitar*

**2008** Universitatea de Stat din Moldova, Centrul de Politici Educaționale,  
Proiectul „Învățarea centrată pe copil” – *Expert*

### ACTIVITĂȚI DE FORMARE PROFESIONALĂ

- Seminar „Prevenirea fenomenului violenței domestice” pentru experți în domeniul Violenței Domestice, Consilierii și Medierii. Cu susținerea Misiunii OSCE din Moldova. Februarie 2009, Chișinău.
- Training of trainers „Prevenirea și combaterea fenomenului violenței domestice în bază de gen”(Gender-Centru, UNFPA, Mama-Cash)
- Seminar „Comunicarea Non-Violentă”, expert Eva Rambala, SUA

### COMPETENȚE

- Cunoașterea computerului (Microsoft Office,Excel, Internet Explorer)

- Cunoașterea limbilor:

<i>Distincții</i>	<i>Limba</i>		
	<b>Română</b>	<b>Engleză</b>	<b>Rusă</b>
<b>Citit</b>	Maternă	Fluent	Fluent
<b>Scris</b>		Fluent	Fluent
<b>Oral</b>		Fluent	Fluent

- Permis auto categoria „B”

## LISTA LUCRĂRILOR ȘTIINȚIFICE, ȘTIINȚIFICO-METODICE, DIDACTICE

### Monografii

- *monografii colective:*

1. Toma N. (coaut.), Guțu Vl. (coord.) ș.a. *Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local*. Chișinău: CEP USM, ISBN 978-9975-71-319-1, 2012, 98 p., **6,96 c.a.**

### Articole în diferite reviste științifice

- *în reviste din Registrul Național al revistelor de profil, cu indicarea categoriei:*

1. Toma N. *Factori psihologici, surse și tipurile anxietății*. În: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. Chișinău: Editura UPS ”I.Creangă” 2014, nr.4(37), ISSN 1857-0224, p.22-30, **0,76 c.a.**
2. Toma N. *Retrospectiva problemei de anxietate în psihologie*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”, Categoria C, Chișinău: CEP USM, 2014, nr.9(79), ISSN 1857-2103, p.120-122, **0,34 c.a.**
3. Toma N. *Stiluri cognitive și anxietatea*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”. Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2015, nr.5(85), ISSN 1857-2103, p.197-204, **0,92 c.a.**
4. Toma N. *Reflexia – mecanism al gândirii, activității și autocunoașterii*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Științe ale Educației”. Categoria B, Chișinău: CEP USM, 2015, nr.5(85), ISSN 1857-2103, p.205-208, **0,50 c.a.**
5. Toma N. *Mecanismul reflexiv de reglare și diminuare a anxietății situaționale/academice la studenți*. În: Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Științe ale Educației”, Categoria B, Chișinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, nr.9(89), ISSN 1857-2103, p.196-202, **0,65 c.a.**
6. Toma N. (coaut.), Țurcanu C. *Forme de organizare a activității didactice și de asigurare a continuității între ciclurile învățământului superior*. În: Acta et commentationes. Seria „Științe ale Educației”. Categoria C, Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), 2017, nr.10 (1), ISSN 1857-0623, p.169-178, **0,65 c.a.**

### Articole în culegeri științifice

- *culegeri de lucrări ale conferințelor internaționale*

1. Toma N. *Anxietatea: surse și factori interni-externi*. Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul postmodern: eficiență și funcționalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM. Chișinău: CEP USM, 2013, ISBN 978-9975-71-513-3, p.482-483, **0,17 c.a.**
2. Toma N. *Abordarea anxietății în diferite teorii psihologice*. Materialele Conferinței științifice internaționale „Învățământul universitar și piața muncii: conexiuni și perspective”, 21 noiembrie 2014, USM. Chișinău: CEP USM, 2014, ISBN 978-9975-71-675-8, p.486-498, **0,91 c.a.**