

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 316.61:159.922.8(043.3)

PLATON INGA

FORMAREA INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN ADOLESCENȚA TIMPURIE

Specialitatea 511.02 Psihologia dezvoltării și psihologia educațională

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:
Racu Igor, dr. habilitat în psihol., prof. univ.

Autor:
Platon Inga

CHIȘINĂU, 2020

© Platon Inga, 2020

CUPRINS

ADNOTARE.....	5
АННОТАЦИЯ.....	6
ANNOTATION	7
LISTA ABREVIERILOR	8
INTRODUCERE	9
1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SOCIALĂ.....	16
1.1. Direcții definitorii de conceptualizare a inteligenței sociale.....	16
1.2. Funcții, componente și modele teoretice ale inteligenței sociale	27
1.3. Aspecte relevante ale dezvoltării inteligenței sociale în adolescență.....	34
1.4. Concluzii la capitolul 1	46
2. STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN ADOLESCENȚA TIMPURIE.....	49
2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale.....	49
2.2. Dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți în funcție de „gen” și „tipul de familie”	57
2.3. Relația de asociere dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate, inteligența socială și climatul psihologic din familia adolescenților	74
2.4. Concluzii la capitolul 2	96
3. STRATEGII DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SOCIALE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI TIMPURII ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE	100
3.1. Problema și ipoteza de cercetare privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți	100
3.2. Implementarea programului de intervenție psihologică în vederea dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți	101
3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți.....	120
3.4. Concluzii la capitolul 3	152
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDARI	154
BIBLIOGRAFIE	157
ANEXE.....	174
Anexa 1. Testele și tehnicile utilizate în vederea administrării datelor	174

Anexa 2. Descrierea eșantionului folosit în cercetare	196
Anexa 3. Stabilirea diferențelor dintre grupuri.....	215
Anexa 4. Matricele corelațiilor	217
Anexa 5. Statistica descriptivă la variabilele cercetate a experimentului de control.....	225
Anexa 6. Semnificațiile diferențelor după testul U Mann-Whitney în experimentul de control	232
Anexa 7. Semnificațiile diferențelor după Wilcoxon în experimentul de control	235
Anexa 8. Programul de formare a inteligenței sociale la adolescenți	238
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	296
CURRICULUM VITAE	297

ADNOTARE

Inga Platon. Formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie Teză de doctor în psihologie, Chișinău, 2020

Structura tezei: Lucrarea este constituită din adnotare (în 3 limbi), introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, 243 surse bibliografice, 8 anexe, 156 pagini text de bază, 25 tabele și 41 figuri. Rezultatele obținute sunt publicate în 8 lucrări științifice.

Cuvinte cheie: inteligența socială, abordare integrativă, vârsta adolescență, tipul de familie, climatul psihologic în familie, trăsăturile de personalitate, performanță personală și socială.

Scopul cercetării constă în stabilirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie, studierea particularităților inteligenței sociale în funcție de gen, tipul de familie și a relației de interdependență cu trăsăturile de personalitate, climatul psihologic din familie și determinarea condițiilor psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.

Obiectivele cercetării: analiza și sistematizarea aspectelor de conceptualizare a inteligenței sociale pentru realizarea studiului experimental privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescență; identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți; determinarea diferențelor de gen privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți; stabilirea specificului inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie; identificarea relației de interdependență între inteligența socială și climatul psihologic în familie; studierea relației de asociere dintre nivelul dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate; elaborarea și aplicarea unui program de intervenție psihologică privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți; formularea concluziilor și recomandărilor pentru profesori, psihologi și părinți privind optimizarea dezvoltării inteligenței sociale.

Noutatea și originalitatea științifică rezidă în faptul că, pentru prima dată la nivel național, este cercetat constructul psihologic al inteligenței sociale, este identificat nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți în funcție de genul și tipul de familie ale acestora, este cercetată relația dintre inteligența socială, trăsăturile de personalitate și climatul psihologic din familia adolescenților, fapt ce a permis dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți prin aplicarea programului de intervenție psihologică, cu impact pozitiv în dezvoltarea trăsăturilor de personalitate ale adolescenților.

Rezultatele cercetării obținute care contribuie la soluționarea problemei științifice importante constau în determinarea condițiilor de formare a inteligenței sociale la adolescenți, particularităților acesteia în funcție de gen, tipul de familie și relația de interdependență dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate pe de o parte și climatul psihologic în familie pe de altă parte, fapt ce a permis elaborarea și implementarea programului de intervenție psihologică în scopul dezvoltării inteligenței sociale cu efect asupra optimizării personalității adolescenților.

Semnificația teoretică a lucrării rezidă în unificarea diverselor linii definitorii de cercetare a inteligenței sociale, clarificarea cadrului teoretic privind inteligența socială versus concepte apropiate (inteligența emoțională, interpersonală, practică), formularea unei definiții complexe a acesteia, elucidarea funcțiilor, componentelor privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescență din perspectiva psihologiei integrative.

Valoarea aplicativă a lucrării constă în faptul că rezultatele obținute servesc drept bază pentru redactarea unui ghid de bune practici, prin elaborarea, implementarea și validarea programului de intervenție psihologică pentru adolescenți în vederea creșterii nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale, facilitării performanțelor relațiilor interpersonale, contribuind astfel la integrarea și adaptarea eficientă a adolescenților.

Implementarea rezultatelor cercetării. Rezultatele acestui studiu sunt utilizate în procesul de pregătire și formare a psihologilor la Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială din cadrul UPS „Ion Creangă” la cursurile Psihologia dezvoltării, Psihologia educațională. Teza constituie o contribuție temeinică la îmbogățirea literaturii științifice naționale în domeniul psihologiei și este utilizată în activitatea de consiliere psihologică la Centrul de plasament pentru copii rămași fără îngrijire părintească și Locuință Asistată a Fundației „Regina Pacis”.

АННОТАЦИЯ

**Инга Платон. Развитие социального интеллекта в раннем юношеском возрасте.
Диссертация на соискание степени доктора психологии. Кишинэу, 2020**

Структура диссертации. Диссертация состоит из аннотации (на трех языках), введения, трёх глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 243 названий, 8 приложений, 156 страницы основного текста, 25 таблиц и 41 фигуры. Результаты исследования опубликованы в 8 научных работах.

Ключевые слова: социальный интеллект, интегративный подход, юношеский возраст, типы семей, психологический климат в семье, личностные черты, личностная и социальная эффективность.

Цель исследования - установить уровень развития социального интеллекта в раннем юношеском возрасте, изучить его особенности в зависимости от пола и типа семьи, выявить корреляцию социального интеллекта с личностными чертами и психологическим климатом семьи, определить психологические условия формирования социального интеллекта у юношей.

Задачи исследования: анализ и систематизация аспектов концептуализации социального интеллекта для проведения экспериментального исследования по развитию социального интеллекта в юношеском возрасте; определение уровня развития социального интеллекта у юношей; выявление гендерных различий по уровню развития социального интеллекта у юношей; установление специфики социального интеллекта у юношей из различных типов семей; выявление отношения взаимозависимости между социальным интеллектом и психологическим климатом семьи; изучение отношения ассоциации между уровнем развития социального интеллекта и личностными чертами; разработка и применение программы психологической интервенции относительно развития социального интеллекта у юношей; формулирование выводов и рекомендаций для учителей, психологов и родителей относительно оптимизации развития социального интеллекта.

Научная новизна и оригинальность результатов работы заключаются в том, что впервые на национальном уровне исследуется психологическая составляющая социального интеллекта, определяется уровень развития социального интеллекта у юношей в соотношении с их полом и типом семьи, исследуется связь между социальным интеллектом, личностными чертами и психологическим климатом в семье юношей, что позволило развивать социальный интеллект у юношей путем применения программы психологической интервенции с положительным воздействием на развитие личностных черт у юношей.

Решенная значимая научная проблема состоит в изучении особенностей социального интеллекта в зависимости от пола и типа семьи, выявлении корреляции между социальным интеллектом, с одной стороны, и личностными чертами и психологическим климатом семьи, с другой стороны, что позволило разработать и использовать программу психологической интервенции по формированию социального интеллекта у юношей, способствуя оптимизации их личности.

Теоретическая значимость работы заключается в унификации разных определяющих направлений исследования социального интеллекта, уточнении теоретической основы социального интеллекта в сравнении с близкими концепциями (эмоциональный, межличностный, практический интеллект), формулировании комплексного определения социального интеллекта, выяснении функций, составляющих, касающихся развития социального интеллекта в юношеском возрасте с точки зрения интегративной психологии.

Практическое значение работы заключается в том, что полученные результаты служат основой для составления руководства по надлежащей практике при разработке, утверждении и реализации программы психологической интервенции для юношей, направленной на повышение уровня развития социального интеллекта, оптимизацию межличностных отношений, способствуя таким образом эффективной интеграции и адаптации юношей.

Внедрение результатов исследований. Результаты данного исследования используются в процессе обучения и подготовки психологов на факультете психологии и специальной психопедагогике Государственного педагогического университета им. Иона Крянгэ на курсах «Психология развития», «Педагогическая психология». Диссертация является весомым вкладом в обогащение отечественной научной литературы в области психологии и используется в деятельности по психологическому консультированию Центра для детей, лишенных родительской опеки, Фонда "Regina Pacis".

ANNOTATION

Inga Platon. Development of Social Intelligence in Early Adolescence Doctoral Thesis in Psychology, Chisinau, 2020

Structure of the thesis: This paper consists of an annotation (in 3 languages), an introduction, 3 chapters, general conclusions and recommendations, 243 bibliographic sources, 8 annexes, 156 pages of text, 25 tables and 41 diagrams. The results are published in eight scientific papers.

Keywords: social intelligence, integrated approach, adolescence, types of families, psychological climate in families, personality traits, personal and social performance.

The purpose of the research is to identify the level of development of social intelligence in early adolescence; to study both its peculiarities depending on the gender, the family type and the interdependence of social intelligence and personality traits, family psychological climate as well as to determine the psychological conditions of development of social intelligence in adolescents.

Research objectives: analysis and systematization of the conceptual aspects of social intelligence in order to conduct an experimental study on the development of social intelligence in adolescence; identify the level of development of social intelligence in adolescence; determine the influence of gender differences on social intelligence in adolescence; identify the peculiarities of social intelligence of adolescents depending on the types of family; identify the relationship of interdependence between social intelligence and family climate; study the association between the level of social intelligence and personality traits; develop and apply a psychological intervention program aimed at development of social intelligence in adolescence; draw conclusions and recommendations for teachers, psychologists and parents regarding optimization of social intelligence development.

The scientific novelty and originality consists in the fact that it is the first time when the psychological construction of social intelligence is studied at the national level, the development of social intelligence in adolescence is identified according to the gender and family type, the relationship between social intelligence, personality traits and family climate. The intervention program allowed the development social intelligence in participants and had a positive impact on the development of adolescents' personality traits.

The obtained research results contributing to solving an important scientific problem consist in studying the peculiarities of social intelligence depending on the gender, the family type and the interdependence between social intelligence on the one hand, and personality traits and family climate, on the other. This allowed the development and implementation of a psychological intervention program aimed at development of social intelligence in adolescents having an effect on optimization of their personalities.

The theoretical significance of the study lies in unifying the various defining approaches of research of social intelligence, clarifying the theoretical framework for social intelligence versus similar concepts (emotional, interpersonal, practical intelligence), formulating its complex definition, and elucidating the functions and components of development of social intelligence in adolescence from the perspective of integrative psychology.

The practical value of the paper consists in the fact that the results create the fundamentals for a guidance book of good practices by elaborating, implementing and validating the psychological intervention program in order to increase the social intelligence in adolescents, facilitate the performance of interpersonal relations, thus contributing to efficient integration and adaptation of adolescents.

Implementation of the research results. The results of this study are used in training and professional education of psychologists at the School of Psychology and Special Educational Psychology of "Ion Creangă" State Pedagogical University, within the courses of Developmental and Educational Psychology. The thesis is a significant contribution to the enrichment of the national scientific literature in psychology and it is used in the psychological counselling activity at such institutions as the Placement Centre for Children without Parental Care and the Social Residence of "Regina Pacis" Foundation.

LISTA ABREVIERILOR

IQ Social - Bateria de teste de inteligență socială
IQ_social_1 - testul 1 „Povestiri de încheiat” - *factorul de cunoaștere a comportamentului*
IQ_social_2 - testul 2 „Grupurile de expresii” - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament*
IQ_social_3 - testul 3 „Expresii verbale” - *cunoașterea transformărilor comportamentale*
IQ_social_4 - testul 4 „Povestiri de completat” - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*
IQ_social_total - „notă compozită” reprezintă nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale
F.P.I. - Inventarul de personalitate Freiburg forma B
FPI_I - scala, Nervozitate
FPI_II - scala, Agresivitate spontană
FPI_III - scala, Depresie
FPI_IV - scala, Excitabilitate (emotivitate)
FPI_V - scala, Sociabilitate
FPI_VI - scala, Calmul (caracter calm)
FPI_VII - scala, Dominare (tendința de dominare)
FPI_VIII - scala, Inhibiție
FPI_IX - scala, Fire deschisă
FPI_X - scala, Extroversiune - introversiune
FPI_XI - scala, Labilitate emoțională
FPI_XII - scala, Masculinitate - Feminitate
X16PF (16PF) - Testul de personalitate Cattel Forma C
X16PF_MD - scala, Autoapreciere adecvată
X16PF_A - scala, Extravertit - Rezervat
X16PF_B - scala, Inteligența
X16PF_C - scala, Instabilitate emoțională - Stabilitate emoțională
X16PF_E - scala, Supunere - Dominare
X16PF_F - scala, Reținere - Expansivitate
X16PF_G - Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - Normativarea înaltă a comportamentului
X16PF_H - scala, Prudență - Îndrăzneală
X16PF_I - scala, Duritate - Tandrețe
X16PF_L - scala, Încrezător - Bănuitor
X16PF_M - scala, Practic - Inventiv
X16PF_N - scala, Direct - Ascuns
X16PF_Q - scala, Încredere în sine - Anxietate
X16PF_Q1 - scala, Conservator - Radical
X16PF_Q2 - scala, Dependent de grup - Independență
X16PF_Q3 - scala, Autocontrol înalt - Autocontrol scăzut
X16PF_Q4 - scala, Destins - Tensionat
CP5F - Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori
CP5F_DS - scala, Dezirabilitate socială
CP5F_E - scala, Extraversiune
CP5F_A - scala, Amabilitate
CP5F_C - scala, Conștiinciozitate
CP5F_S - scala, Stabilitate emoțională
CP5F_D - scala, Autonomie
STF - Testul Starea tipică a familiei
STF_I - scală, Insatisfacție generală
STF_II - scală, Încordare neuropsihică
STF_III - scală, Anxietate în familie
TF - Tipul familiei
F.In. - familii incomplete (mame singure, divorț, deces, familii cu părinți plecați peste hotare)
F.C. - familii complete (familii cu ambii părinți).

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. Relațiile sociale sunt o componentă inestimabilă a vieții unei persoane. Calitatea și structura relațiilor sociale sunt în mod constant și sigur asociate cu rezultate bune pe toată durata vieții, de la performanța academică la sănătatea mintală și fizică și longevitate la vârsta adultă [105; 140]. Capacitatea de a stabili relații constructive și eficiente, de care se face responsabilă inteligența socială a individului, devine o prerogativă în contextul schimbărilor în societatea modernă și al ritmului accelerat de restructurare a cadrului familial, social și educațional. În cadrul acestei avalanșe, aproape sufocante, de progrese tehnologice, emancipare socială și într-o lume a globalizării este nevoie de a forma personalități cu un comportament flexibil și deschis spre schimbare, pentru a face față la megatendențele care definesc societatea contemporană și conturează viitorul unui copil. Pe această bază, pornind de la radiografia expectanțelor sociale, se conturează tot mai evident idealul valoric de conștientizare a situațiilor și dinamica socială care le guvernează, dar și cunoașterea stilurilor și strategiilor de interacțiune care pot ajuta o persoană să își atingă obiectivele urmărite atât în relația intraindividuală, cât și în cea interindividuală. Astfel încât generațiile de astăzi și cele viitoare să fie mereu capabile să se adapteze la noile condiții de viață și la noile sarcini, în același timp să-și găsească locul, rolul și rostul, dezvoltându-și personalitatea și îmbogățindu-și viața personală, să se poată regăsi și să devină persoane realizate și de succes.

Așa cum se cunoaște din cercetări, inteligența socială este parte integrantă a dezvoltării și menținerii relațiilor sociale, care sunt direct legate de sănătatea mentală și fizică a individului. Într-un studiu realizat de Berkman L.F. și Syme S.L. (1979) s-a constatat că persoanele cu mai puține relații sociale au avut rată mai mare de mortalitate comparativ cu cei care au avut o medie mai mare de relații sociale. O multitudine de probleme de sănătate au fost asociate cu un număr mai mic și o calitate redusă a relațiilor sociale, inclusiv cancer, boli cardiovasculare, hipertensiune arterială, infarct miocardic recurent, ateroscleroză și vindecare lentă a plăgilor [68; 90; 91; 125; 139].

Problemele fizice de sănătate nu sunt singurele consecințe negative legate de relațiile sociale defectuoase. Cei cu o calitate scăzută și cu un număr redus de conexiuni sociale au o probabilitate mai mare de depresie, anxietate socială, singurătate și idei suicidale [92; 112; 103; 69]. Când nevoile relaționale nu sunt satisfăcute, acestea devin mai intense și sunt trăite fenomenologic ca un dor, gol, singurătate sâcâitoare, sau o urgență însoțită deseori de nervozitate. Nevoile relaționale sunt nevoi unice pentru contactul interpersonal [81]. Ele nu sunt nevoi de bază de viață - precum mâncarea, aerul sau temperatura adecvată - ci elemente esențiale care ridică calitatea vieții și un sens al interrelației personale. Absența continuă a nevoilor relaționale se poate manifesta ca frustrare, agresivitate sau mânie [op.cit.]. Cercetătorii au ajuns la concluzia că creșterea

calității și a numărului de relații poate atenua potențialul de apariție a acestor probleme negative legate de sănătate și ar putea preveni trăirea sentimentului de singurătate și gol interrelațional în vârstele ulterioare [51; 69; 112; 92; 81]. În raportului sumar al studiului „Bullying-ul în rândul adolescenților din Republica Moldova” (2019) realizat de MECC, UNICEF și SOCIOPOLIS, s-a constatat că 86,8% din totalul elevilor claselor VI –XII din RM sunt afectați de bullying [237]. Favorizarea dezvoltării inteligenței sociale la această vârstă va servi drept o măsură de prevenire și combatere a acestei forme specifice de agresiune în rândul adolescenților.

De o importanță majoră este să se cunoască mecanismele, mijloacele, principiile de dezvoltare a inteligenței sociale pentru a facilita nu doar relații sociale mai bune, dar și pentru a contribui la îmbunătățirea indicatorilor de sănătate și integrare socială eficientă, ceea ce va ridica nivelul calității vieții „starea de bine” a persoanei.

Dezvoltarea inteligenței sociale contribuie la asigurarea sănătății mintale și fizice a generației în creștere. Pe lângă asta, inteligența socială contribuie la eficientizarea activității omului, determinând performanțele acestuia în diverse domenii, alegerea direcțiilor de dezvoltare multilaterală și sporind gradul de responsabilitate în luarea deciziilor și realizarea sarcinilor atât în viața personală individuală și de familie, cât și în cea profesională și socială.

Formarea acestor particularități psihologice și aptitudinale pentru viață, activitatea profesională, socială precum și dezvoltarea personală corespunde obiectivelor strategice și politicilor educaționale actuale ale Republicii Moldova privind creșterea și dezvoltarea tinerei generații, care se regăsesc în *Codul Educației nr. 152 din 17.07.2014, Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor*, aprobat de Ministerul Educației și în alte acte normative avizate de Guvern [238; 241].

Încadrarea temei de cercetare în preocupările internaționale, naționale, zonale, ale colectivului de cercetare și în context inter - și transdisciplinar, prezentarea rezultatelor cercetărilor anterioare. Fenomenul inteligenței sociale a devenit obiectul cercetărilor științifice, conform literaturii de specialitate, în secolul XX și se regăsește în cadrul diferitor abordări, fiind perceput în variate moduri. Conceptul a intrat în atenția cercetătorilor și teoreticienilor mai pregnant în ultimii ani, luând amploare ca subiect de mare interes științific datorită asocierii acestuia cu performanța omului în viața adultă [149; 99; 150], dar și modul în care influențează pozitiv aspectele sociale ale vieții prin îmbunătățirea înțelegerii contextelor, mediilor sociale și relațiilor dintre oameni. Psihologul american Thorndike E. L. (1920) a introdus termenul de „Inteligență socială”, considerând-o abilitatea cognitivă specifică care asigură o interacțiune reușită cu oamenii [138].

De-a lungul timpului, teoreticieni și psihologii au definit în diverse moduri acest concept: Moss RA. și Hunt T. (1927,1928), Wechsler D. (1958) - ușurința de a te înțelege cu oamenii;

Strang R. (1930), Wedeck J. (1947), Wechsler D. (1958) - sensibilitatea la stimulii și indiciile sociale, introspecție în dispoziția celorlalți, circuit al temperamentelor și personalităților indivizilor; capacitatea de relaționare, cunoștințe interpersonale, aptitudinea de a evalua corect sentimentele, dispozițiile și motivațiile altora; Vernon P.E. (1933) - înțelegerea stărilor și trăsăturilor altor persoane; Keating D.K. (1978), Ford M.E. Tisak M.S. (1983) - funcționarea socială eficientă; Barners M.L. și Sternberg R. J. (1989) - aptitudine de a decoda indicii nonverbalii; Marlowe H.A. (1986) – empatie; Ушаков Д. В. (2003), Уманский Л.И. (1980), Теплов Б.М. (1985) - gândirea practică; Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. (1985) - capacitatea de a rezolva practic sarcinile de comunicare, Guilford J. P. (1967) - un sistem de capacități intelectuale care nu depind de factorul inteligenței generale și sunt legate, în primul rând, de cunoașterea informației comportamentale; Goleman D. (2008) menționează că inteligența socială nu este una pur cognitivă, fiind definită prin cunoaștere socială și facilitare socială; Cantor și Kihlstrom (1987, 2000) - un repertoriu distinct de cunoștințe folosite în rezolvarea de probleme sociale; Айзенк Г.Ю. Н.И. (1995) - adaptarea individului la exigențele societății; Selman R. (1997), Allport G.W. (1991) au pus inteligența socială în concordanță cu capacitatea de a-și exprima rapid, automat părerea despre persoană, de a pronostica reacțiile plauzibile ale acesteia [120;106; 144; 135; 145; 141; 109; 95; 66; 116; 230; 229; 226; 158; 136; 22; 73; 152; 129; 2].

Interogarea literaturii de specialitate a nuanțat mai multe aspecte ale problemei studiate, care sunt în prezent sau insuficient studiate, sau sunt atât de contradictorii și variate, încât generează dificultăți de înțelegere și utilizare practică a acestei formațiuni psihologice. Vom puncta câteva aspecte identificate în cadrul acestui demers științific care, în opinia noastră, creează dificultăți în organizarea și realizarea cercetărilor complexe privind formarea inteligenței sociale.

În primul rând, constatăm că au fost generate și testate diverse abordări psihometrice, ideografice și teorii implicite privind acest concept, savanții definind acest construct în moduri variate. O altă dilemă este că în vizorul unor autori, inteligența socială este foarte aproape situată de alte noțiuni, cum ar fi competența socială, inteligența emoțională, practică și interpersonală. Iar abordările psihometrice privind inteligența au evocat suspiciuni cu privire la faptul că inteligența socială este un construct separat de inteligența generală. Ancorându-ne în actualitatea prezentului, cercetătorii au ajuns la un acord privitor la faptul că inteligența socială este un construct multidimensional, care ține de aspectul interrelațional, dar cu toate acestea, o definiție cu o bază solidă, universal recunoscută încă mai lipsește.

Un alt aspect identificat în cadrul studiului este că interesul cercetătorilor pentru inteligența socială a fluctuat, focusându-și atenția mai mult pe conceptualizarea și definirea acestui construct psihologic sub aspectul fenomenologic, structural, diferențial în raport cu alte tipuri de inteligență

și tipuri de cunoaștere socială și mai puțin din perspectivă ontogenetică ce ar viza date empirice privind dezvoltarea inteligenței sociale în raport cu factorii determinanți.

Având la bază această situație, este îndreptățită formularea **problemei de cercetare** cu privire la formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie. Radiografia cadrului teoretic ne permite să afirmăm că, deși inteligența socială joacă un rol important în viața și activitatea umană, până în prezent nu există un consens în definirea și caracterizarea univocă a conceptului de inteligență socială, nu sunt clarificate mecanismele, factorii și componentele ce contribuie la formarea acesteia, sunt lacunare datele cu privire la dezvoltarea inteligenței sociale în ontogeneză și lipsa cercetărilor relevante în Republica Moldova în acest sens motivează și argumentează necesitatea cercetărilor de anvergură științifică privind inteligența socială.

Acest studiu este orientat spre concretizarea și structurarea unei definiții privind inteligența socială, care va constitui o premisă pentru explorarea ulterioară a acestui construct psihologic și pentru construirea unui program de intervenții psihologice pentru dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie.

Scopul acestei cercetări rezidă în stabilirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie, studierea particularităților inteligenței sociale în funcție de gen, tipul de familie și a relației de interdependență cu trăsăturile de personalitate, climatul psihologic din familie și determinarea condițiilor psihologice de dezvoltare inteligenței sociale la adolescenți.

Obiectivele stabilite în vederea realizării scopului au fost:

1. Analiza și sistematizarea teoriilor existente în literatura de specialitate în vederea determinării aspectelor de conceptualizare a inteligenței sociale, pentru elaborarea și desfășurarea studiului experimental privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie;
2. Identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți;
3. Determinarea diferențelor de gen privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți;
4. Stabilirea specificului inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie;
5. Identificarea relației de interdependență între inteligența socială și climatul psihologic în familiei;
6. Studierea relației de asociere dintre nivelul dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate;
7. Elaborarea și aplicarea unui program de intervenție psihologică privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie;
8. Formularea concluziilor și recomandărilor pentru profesori, psihologi și părinți privind optimizarea procesului de dezvoltare a inteligenței sociale.

Ipoteza de cercetare.

Presupunem că sunt diferențe în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți în funcție de gen, tipul de familie și că există o relație de interdependență dintre inteligența socială și factorii de personalitate, pe de o parte, și climatul psihologic în familie, pe de altă parte. Inteligența socială la adolescenți poate fi dezvoltată în condiții experimentale.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare.

Metodologia cercetării s-a fundamentat pe un șir de abordări teoretice și rezultate ale cercetărilor empirice efectuate în psihologia socială, a vârstelor, a personalității, integrativă, educațională. Metodologia cercetării științifice implică metode teoretice (analiza și sinteza literaturii de specialitate; metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea și explicarea rezultatelor obținute în cercetare); metode empirice (observația, convorbirea, chestionarul, testul, experimente de constatare și de control, intervenții psihologice); metode matematice și statistice.

În cadrul cercetării au fost utilizate următoarele metode empirice: Bateria de teste de inteligență socială a lui Guilford, J. și Sullivan, M.; Metoda documentării: (analiza actelor din dosarele școlare ale elevilor privind tipul de familie); Testul „Starea tipică a familiei” după Минияров В. М.; Inventarul de personalitate Freiburg forma B; Testul de personalitate Cattel Forma C; Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori.

Pentru analiza datelor au fost utilizate metode statistico – matematice, statistici descriptive și inferențiale. Prelucrarea statistică a fost realizată cu SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versiunea 20, alegerea acestora bazându-se pe criterii și reguli stabilite în statistica psihologică (ex: tipul distribuției rezultatelor, tipul variabilelor, scalelor de măsură, tipul eșantioanelor, numărul participanților din fiecare grup ș.a.) [30].

În scopul obținerii rezultatelor relevante în demersul experimental de constatare am supus datele empirice prelucrării statistice prin: testul *U* Mann-Whitney pentru eșantioane independente; testul parametric T-Student pentru eșantioane independente; Coeficientul Spearman de corelație a diferenței rangurilor pentru date ordinale; Coeficientul de corelație Pearson (*r*) pentru analiza de corelație bivariată.

În cadrul experimentului de control pentru analiza datelor obținute, au fost utilizate următoarele metode de prelucrare statistică: testul *U* Mann-Whitney pentru eșantioane independente; testul Wilcoxon pentru eșantioane perechi.

Sumarul compartimentelor tezei. Lucrarea este constituită din adnotare (în 3 limbi), introducere, 3 capitole, concluzii generale și recomandări, 156 pagini text de bază, 243 surse bibliografice, 8 anexe. Textul lucrării este ilustrat prin intermediul a 25 de tabele și 41 figuri.

În *Introducere* este argumentată actualitatea și importanța temei abordate, fiind reflectată situația în domeniu și identificată problema de cercetare. Sunt prezentate scopul, obiectivele și

ipoteza de cercetare, fiind descrisă și justificată sinteza metodologiei de cercetare și expus sumarul compartimentelor tezei.

În capitolul 1 *Aspecte teoretice privind studiul inteligenței sociale* sunt abordate aspectele teoretice privind evoluția teoriilor științifice și parcursul empiric de maturizare al conceptului de inteligență socială. Sunt examinate cele mai relevante definiții și remarcate direcțiile de cercetare a acestui construct psihologic. Au fost sintetizate abordările și clarificate contradicțiile privind studiul inteligenței sociale. Sunt prezentate funcțiile inteligenței sociale și componentele constructului sunt analizate modelele teoretice în accepțiunea diverșilor autori interesați de studiul inteligenței sociale. Pentru o înțelegere mai bună a procesului de formare a inteligenței sociale a fost analizată și legătura posibilă dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate. În măsura în care ne-a permis cadrul teoretic privind cercetările realizate până în prezent au fost analizați factorii și condițiile ce ar contribui la formarea inteligenței sociale și rolul inteligenței sociale privind performanțele de realizare în raport cu particularitățile de vârstă și schimbările evolutive în acest sens. În final, a fost propusă de noi definiția inteligenței sociale, au fost determinate problema științifică și ipoteza de cercetare, scopul și obiectivele studiului dat.

În capitolul 2 *Studiul experimental privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie* este prezentat cadrul experimental constatativ: metodologia cercetării, eșantionul experimental și procedurile experimentale efectuate. Capitolul conține analiza datelor experimentale cu referire la constatarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți și diferențele de gen și tipul de familie. Este analizată relația de asociere dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate, pe de o parte, și climatul psihologic din familie, pe de altă parte. De asemenea, a fost stabilit profilul personalității la adolescenți. Capitolul se încheie cu concluziile de constatare a experimentului realizat.

În capitolul 3 *Strategii de dezvoltare a inteligenței sociale la vârsta adolescenței timpurii în condiții experimentale* este descrisă metodologia studiului experimental formativ, sunt relatate strategiile, tehnicile și principiile de intervenție aplicate în programul de intervenție psihologică. Programul de intervenție psihologică pentru dezvoltarea inteligenței sociale este prezentat atât sub aspectul obiectivelor de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți cât și sub aspectul activităților desfășurate. Sunt prezentate rezultatele experimentului ce constată creșterea scorurilor privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale, precum și schimbările ce au avut loc asupra factorilor de personalitate. Capitolul conține interpretarea comparativă a rezultatelor experimentale test-retest pentru GC, GE și eficiența programului realizat ce a vizat dezvoltarea inteligenței sociale precum și influența acestuia asupra trăsăturilor de personalitate ale adolescenților, încheindu-se cu concluzii de generalizare.

În *concluziile generale* sunt prezentate rezultatele obținute privind cadrul teoretic de conceptualizare a inteligenței sociale și cadrul empiric al lucrării de față. Au fost formulate recomandările privind programul de dezvoltare a inteligenței sociale și sugerate direcții de cercetări ce pot fi realizate ulterior și care ar completa și îmbogăți cadrul științifico-practic în dezvoltarea inteligenței sociale cu impactul pozitiv pe care îl poate avea asupra individului, familiei și societății în ansamblu.

1. ASPECTE TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SOCIALĂ

1.1. Direcții definitorii de conceptualizare a inteligenței sociale

În evoluția teoriilor științifice cu privire la conceptul de inteligență socială au existat mai multe stadii distincte de conceptualizare a inteligenței sociale. Conceptul de inteligență socială a avut un parcurs foarte contradictoriu în definirea și acceptarea sa ca un construct distinct în psihologie. Au fost generate și testate diverse ipoteze până la modificări și rafinări succesive, pe măsură ce cadrul teoretic al conceptului de inteligență socială s-a maturizat. Cu toate că progresul fundamentării științifice a teoriei a fost destul de rapid, oricum până în prezent interesul cercetătorilor rămâne a fi mare în disputa euristică asupra conceptului ce pretinde a fi considerat principalul factor cu impact asupra realizării succesului în viața și în activitatea omului.

Analizând diverse studii realizate în definirea inteligenței sociale, ne-am confruntat cu mai multe aspecte contradictorii în conceptualizarea acestui construct aparent nou. În această ordine de idei, considerăm oportun de a puncta contradicțiile științifice pentru acest cadru de cercetare ceea ce ne va permite să aducem o claritate în identificarea și definirea direcțiilor de teoretizare a inteligenței sociale:

- *Contradicții* în definirea acestui construct. De-a lungul anilor cercetătorii au definit acest concept în moduri variate ceea ce a constituit una din principalele dificultăți în studiul asupra inteligenței sociale.
- *Contradicții* cu privire la abordarea teoretică a inteligenței sociale ca fiind un construct separat sau integru al inteligenței generale. Sau mai exact spus este inteligența socială un construct distinct sau o suprapunere a inteligenței generale?
- *Contradicții* din punct de vedere al catalogării teoretice separând sau identificând diferențele dintre conceptul de inteligență socială și alte noțiuni foarte apropiate de acesta: inteligența emoțională, inteligență practică, competența socială.

Studierea inteligenței sociale s-a efectuat, pe parcursul mai multor ani, pe două direcții: direcția testologică și cea experimental-psihologică. Din punct de vedere al paradigmei testologice, inteligența socială a fost studiată având ca fundament două linii directorii. Prima linie era bazată pe ideea integrității inteligenței și era prezentată în lucrările lui Thorndike E., Eysenck H., Gonda J. Cea de-a doua linie se bazează pe principiul multitudinii laturilor inteligenței. Acest punct de vedere a fost promovat de Myers J., Guilford J., Allport G. și alții [138; 152; 200; 101; 2].

Prin urmare, vom analiza conceptualizarea inteligenței sociale atât din perspectiva integrității, cât și din perspectiva multitudinii laturilor acestui construct de valoare euristică, paralel structurând conținutul informațional pentru a clarifica viziunile cercetătorilor privind inteligență socială, clarificând, totodată și dilemele contradictorii enunțate mai sus.

Interesul cercetătorilor pentru inteligența socială a crescut în sec. XX, mai mulți psihologi au contribuit la interpretarea acestui concept, fiecare aducându-și contribuția în definirea acestuia.

Savantul Thorndike E. L. (1920) a definit inteligența socială ca fiind o abilitate cognitivă specifică care asigură o interacțiune reușită cu oamenii sau capacitatea de a acționa cu înțelepciune în relațiile umane [138].

În opinia lui Айзенк Г. (1995), inteligența socială este capacitatea individului de a folosi inteligența psihometrică în scopul adaptării la exigențele societății [152].

Inteligența socială în viziunea lui Selman R. (1997) este un instrument al psihicului, care îi asigură persoanei orientarea în realitatea socială [81].

În teoria structural-dinamică a lui Ушаков Д. В. (2003) inteligența socială este unul din tipurile care formează împreună capacitatea pentru activitatea cognitivă, considerând că indicatorii inteligenței sociale ar trebui să fie legați de caracteristicile personale ale oamenilor [230].

Inteligența socială este uneori identificată în literatura de specialitate cu gândirea practică. Уманский Л.И. (1980) definea inteligența socială drept o formațiune praxiologică relativ independentă, adică aceea ce poate fi nu prea riguros definit ca *rațiune practico-psihologică* [229].

Теплов Б.М. (1985) folosește, de asemenea, noțiunea *gândire practică*, care își direcționează acțiunea de la gândirea abstractă la practică, de la principiile generale la împrejurările concrete; spre deosebire de gândirea teoretică orientată de la *contemplarea vie la gândirea abstractă* [226].

Южанинова А. Л. (1984) consideră inteligența socială ca o abilitate mentală specială, de care depinde eficacitatea comunicării interpersonale și a adaptării persoanei la condițiile socioculturale [235].

Бачманова Н.В., Стафурина Н.А. (1985) consideră că inteligenței sociale i se atribuie capacitatea de a rezolva practic sarcinile de comunicare, precum și talentul comunicării [158].

Având în vedere cele expuse, prezentăm un tabel sinteză a definirii inteligenței sociale într-o abordare holistică (vezi tabelul 1.1).

Tabelul 1.1 Definierea inteligenței sociale într-o abordare holistică

Autorul	Definierea inteligenței sociale
Thorndike E.	Este o capacitate cognitivă specifică necesară pentru interacțiunea reușită cu oamenii.
Eysenck H.	Inteligența individului ce se formează în cadrul socializării sub acțiunea condițiilor socioculturale.
Selman R.	Un „instrument” al psihicului care asigură persoanei orientarea în realitatea socială.
Ушаков Д. В.	Capacitatea de a cunoaște fenomenele sociale care constituie unul din componentele competenței și abilităților sociale.
Уманский Л.И.	Este o gândire practică înțeleasă de el ca fiind o formație praxiologică relativ independentă, adică „o minte practică”.

Теплов Б.М.	A precizat termenul „minte practică” care își dirijează acțiunea de la gândirea abstractă la practică.
Южанинова А. Л	Aptitudine mentală deosebită care reflectă sfera relațiilor subiect – subiect, de care depinde eficacitatea comunicării interpersonale și a adaptării persoanei la condițiile socioculturale.
Бачманова Н.В., Стафурина Н.А.	Este o capacitate de a rezolva în mod practic sarcinile de comunicare, adică esența inteligenței sociale se manifestă în comunicare și reflecție.

Prin urmare, putem concluziona că prima direcție conține temeuri teoretice solide și o bază probatorie pentru cercetările experimentale. În cadrul examinării esenței psihologice a inteligenței sociale din acest punct de vedere noțiunea „inteligență” este principală, iar cuvântul „socială” este unul de precizare. Adepții acestei direcții chiar dacă abordează inteligența socială ca fiind o parte integră a inteligenței, aceștia totuși o definesc ca o abilitate mentală, cognitivă specială, ca o capacitate, instrument al psihicului, abilitate ce facilitează stabilirea relațiilor interpersonale sau care eficientizează comunicarea, ce participă la rezolvarea problemelor practice ce rezultă în adaptarea la condițiile socioculturale.

A doua direcție tratează inteligența socială ca un complex autonom de abilități, care determină nivelul de adaptare socio-psihologic al individului.

Allport G., (1937), referindu-se la problema inteligenței sociale, identifică opt calități de personalitate necesare înțelegerii altor indivizi printre care este și inteligența socială. Autorul a asociat acest tip de inteligență cu capacitatea de a exprima judecăți rapide, aproape automate despre oameni, pentru a prezice cele mai probabile reacții umane. Inteligența socială este un *dar social* special, care asigură armonia în relațiile cu oamenii, produsul acesteia este adaptarea socială, dar nu profunzimea înțelegerii [64].

În cazul de față inteligența socială este considerată drept o abilitate la fel de necesară pentru o bună interacțiune între oameni, care se manifestă în prognozarea comportamentului. Autorul însă o leagă mai mult de capacitățile comportamentale, decât de abilitatea cognitivă.

În anii '60 ai secolului trecut Guilford J. (1967), creatorul primului test de măsurare a inteligenței sociale, a considerat că acest construct este o aptitudine intelectuală integră, care determină reușita comunicării și a adaptării sociale [136].

În anii '90 a crescut considerabil interesul pentru înțelegerea inteligenței sociale conceptual, fiind explorat de către Cantor & Kihlstrom, 1989; Ford & Tisak (1983); Gardner (1983), (1998); Sternberg (1984); Sternberg & Barnes (1988); Sternberg & Wagner (1986), etc. [73; 95; 97; 98; 132; 133; 134].

Myers J. (1983) dezvăluind definiția psihologiei sociale, definește și gândirea socială care este considerată de el ca o aptitudine de a se autoaprecia și de a-i aprecia pe alții, aptitudine ce condiționează obiectivele sociale, explicațiile și convingerile [200]. În opinia noastră, definind

gândirea socială autorul se referea la inteligența socială.

Ford M. și Tisak M. (1983) au elaborat noi metodologii în domeniul inteligenței sociale. Ei au definit inteligența socială drept o grupă de capacități mentale legate de prelucrarea informației sociale pentru rezolvarea cu succes a situațiilor problematice [95].

În viziunea lui Godefroid Jo. (1988), inteligența socială este identificată cu unul din procese, de cele mai multe ori cu percepția socială sau cu gândirea socială [178].

Cantor N. și Kihlstrom J. F. (1987, 2000) au afirmat inițial că inteligența socială reprezintă fundamentul cognitiv al personalității. Mai exact, inteligența socială caracterizează procesele cognitive care diferențiază abordările individuale în rezolvarea problemelor cotidiene. Inteligența socială e considerată de ei ca un repertoriu distinct de cunoștințe folosite în rezolvarea de probleme sociale [73].

Studiile recente aduc în prim plan faptul că inteligența socială nu este una pur cognitivă. Goleman D. (2007) a propus ca inteligența socială să fie definită prin termenii de cunoaștere socială și facilitare socială [23].

Бобнева М.И, (1978, 1975), consideră că inteligența socială trebuie apreciată „drept o capacitate specială a persoanei” [133; 163, p.311].

În opinia lui Емельянов Ю.Н. (1985), sfera posibilităților cunoașterii intersubiective a individului poate fi numită inteligență socială a acestuia, avându-se în vedere capacitatea stabilă, bazată pe specificul proceselor mentale, al reacției afective și experienței sociale de a se înțelege pe sine, precum și pe alte persoane, relațiile dintre acestea și de a prognoza evenimentele interpersonale [184, p.167].

Михайлова Е.С. (1990, 1996) consideră că „inteligența socială asigură înțelegerea faptelor și acțiunilor persoanelor, înțelegerea produsului verbal al persoanei, precum și a reacțiilor nonverbale ale acesteia (mimicii, gesturilor, pozelor)” [205; 206, p.53].

În opinia Кудрявцева Н.А. (1995), inteligența socială este capacitatea de a rezolva probleme la nivelul subiect - subiect, fiind drept aptitudine pentru operațiile logice, mentale, al căror obiect sunt procesele interacțiunii interpersonale [190].

Некрасов М.Г. (1996) ca și Myers D. (1983) apelează la conceptul „gândire socială”, al cărui sens e aproape de cel al noțiunii - inteligență socială. Gândirea socială este definită de acesta ca „abilitate de înțelegere și de prelucrare a informațiilor despre relațiile reciproce ale persoanelor și grupelor”, [210, p. 78; 200].

În opinia Куницына В.Н. (1995, 2001), inteligența socială reprezintă o capacitate globală ce apare în baza unui șir de trăsături intelectuale, personale, comunicative și comportamentale, inclusiv nivelul de asigurare energetică a proceselor de autoreglare, aceste trăsături determinând pronosticarea dezvoltării situațiilor interpersonale, interpretarea informațiilor și a

comportamentului, disponibilitatea pentru interacțiunea socială și adoptarea deciziilor [192; 193, p. 232]. Astfel, inteligența socială în viziunea savantului Куницына В.Н. reprezintă aptitudini individuale, capacități, proprietăți care facilitează formarea aptitudinilor și abilităților de acțiuni și contacte sociale.

Ilie (Petrescu) M. (2011), definind inteligența socială, face referire la ansamblul de cunoștințe pe care trebuie să le posedă o persoană despre strategiile și stilurile de interacțiune, dar și conștientizarea situațiilor și dinamica socială care le guvernează [32, pp.12-13].

Cercetătoarea Zirkel S. (2011), inspirându-se din cercetările psihologiei personalității și sociale și bazându-se pe tradițiile inițiate de teoreticienii ca Kelly G. (1955) și reprezentanții curentului „New look” în psihologia cognitivă (Bruner, 1990), a reiterat definiția inteligenței sociale care poate fi descrisă ca un model de personalitate și de comportament individual în care se presupune că oamenii se cunosc pe ei și lumea socială în care trăiesc [62, p. 31].

Analiza efectuată ne-a permis să rezumăm abordările multitudinii laturilor inteligenței care este reflectată în tabelul 1.2.

Tabelul 1.2 Definierea inteligenței sociale în cadrul abordării multitudinii laturilor inteligenței

Autorul	Definierea inteligenței sociale
Alport H.	Aptitudine specială a persoanei de a judeca just despre oameni, de a prognoza comportamentul lor și de a asigura adaptarea adecvată în interacțiunea interpersonală.
Guilford J.	Sistem de capacități intelectuale independente de factorii inteligenței generale, comportamentul fiind conținutul inteligenței sociale.
Godfroid J.	Inteligența socială se identifică cu percepția socială și cu gândirea socială.
Myers D.	Gândirea socială ca o capacitate de a se autoaprecia și de a-i aprecia pe alții în baza atitudinilor sociale.
Ford M., Tisak M.	Grupă de capacități mentale legate de prelucrarea informațiilor sociale în vederea soluționării cu succes a situațiilor problematice.
Cantor și Kihlstrom	Inteligența socială e considerată un repertoriu distinct de cunoștințe folosite în rezolvarea de probleme sociale.
Goleman	Inteligența socială este definită prin termenii de cunoaștere socială și facilitare socială.
Бобнева М.И.,	Aptitudine specială a persoanei care se formează în procesul activității acesteia în mediul social, în sfera de comunicare și de interacțiune socială.
Емельянов Ю.Н	Inteligența socială ține de conceptul adaptării situaționale și presupune stăpânirea liberă a mijloacelor verbale și nonverbale de comportament.
Кудрявцева Н.А.	Aptitudine pentru operațiuni mentale raționale independentă de inteligența generală, al cărei obiect sunt procesele de interacțiune interpersonală.
Михайлова Е.С	Aptitudine intelectuală integrală care asigură succesul comunicării și adaptării sociale, capacitatea de a pronostica comportamentul, a constata intențiile, sentimentele și stările emoționale ale persoanei, expresia verbală și nonverbală.
Некрасов М.Г.	„Gândire socială”, al cărui sens e aproape de cel al noțiunii „inteligență socială” prezintă o abilitate de a înțelege și de a prelucra informațiile despre relațiile reciproce ale persoanelor și grupelor.

Куницына В.Н.	Capacitate globală care apare în baza unui complex de trăsături intelectuale, personale, comunicative și comportamentale, inclusiv nivelul asigurării energetice a proceselor de autoreglare.
Ilie (Petrescu) Magdalena	Inteligența socială reprezintă un ansamblu de cunoștințe pe care trebuie să le posede o persoană despre strategiile și stilurile de interacțiune, dar și conștientizarea acestora.
Zirkel S.	Un model de personalitate și de comportament individual în care se presupune că oamenii se cunosc pe ei și lumea socială în care trăiesc.

Astfel, în cadrul acestei direcții, inteligența socială este definită ca o abilitate generală sau specială care oferă cunoașterea, orientarea și adaptarea la realitatea socială, accentul principal fiind pus pe stabilirea, prognozarea, armonizarea, eficientizarea, sincronizarea relațiilor interpersonale. Cercetătorii adepți ai acestei direcții, identifică sau integrează în structura inteligenței sociale așa noțiuni ca “gândirea socială”, “percepția socială”, “facilitarea socială”, „dar social”. Unii identificând-o cu capacități și aptitudini comportamentale și comunicaționale sau asociind-o cu un model sau/și trăsături de personalitate, alții considerând-o ca fiind, în primul rând, aptitudine intelectuală integră ori un grup de capacități mentale sau viceversa, nu o identifică ca fiind o capacitate pur cognitivă, considerând că este un ansamblu sau repertoriu distinct de cunoștințe sociale, iar o parte dintre acești savanți integrează în acest construct și capacitățile intelectuale, și cele de ordin personal, comunicativ-comportamental.

În această ordine de idei, se impune prezentarea unei analize comparative a inteligenței sociale și a inteligenței academice din perspectiva diferitor autori.

Thorndike L. (1920) făcea diferența între această formă de inteligență și formele mecanică și abstractă ale inteligenței. Cu toate acestea, savantul a definit inteligența socială ca fiind o parte a inteligenței generale, acordând în cadrul cercetării acesteia o atenție sporită proceselor cognitive, cum ar fi percepția socială [138].

În opinia lui Айзенк Г. (1995), inteligența socială este mult mai largă decât cea biologică, depinde puțin de aceasta și este rezultatul dezvoltării inteligenței generale sub influența condițiilor socioculturale [152].

Guilford J. (1967) considera că inteligența socială este un sistem de aptitudini intelectuale independente de factorul inteligenței generale și legate, în primul rând, de cunoașterea informației comportamentale. Inteligența socială unește și reglează procesele cognitive legate de reflectarea obiectelor sociale (a persoanei ca partener de comunicare, a grupului de oameni) [136].

Южанинова А. Л. (1984) identifică inteligența socială drept una dintre cele trei caracteristici ale structurii intelectuale, pe lângă inteligența practică și logică. Acestea din urmă, în opinia autorului, reflectă sfera relațiilor subiect-obiect, iar inteligența socială - subiect-subiect [235, pp. 63-67.].

Savanții Ford M. și Tisak M. (1983) au reușit să demonstreze că inteligența socială reprezintă o grupă bine conturată și coordonată de abilități mentale legate de prelucrarea informației sociale, o grupă de abilități care se deosebesc fundamental de abilitățile care stau la baza gândirii *formale* verificată cu ajutorul testelor inteligenței *academice*. S-a dovedit că inteligența socială se dezvoltă în mediul social [95; pp.196-206].

Бобнева М.И, (1975) demonstrează că nivelul dezvoltării inteligenței generale nu ține neapărat de nivelul de dezvoltare al inteligenței sociale. Un nivel intelectual înalt este necesar, dar nu suficient pentru dezvoltarea inteligenței sociale al individului, poate favoriza sau împiedica dezvoltarea, dar nu o înlocuiește sau o condiționează [163].

În opinia lui Емельянов Ю.Н, (1985), importanța inteligenței sociale se observă deosebit de clar în multiple exemple, când persoanele care se evidențiază prin realizări înalte în studierea fenomenelor lumii materiale (care au o înaltă inteligență generală orientată spre obiect) se dovedesc a fi neputincioase în domeniul relațiilor interpersonale [182].

Кудрявцева Н.А. (1995) a elaborat propria concepție a inteligenței sociale, în care a evidențiat relația între inteligența generală și cea socială. În opinia ei, inteligența generală reprezintă capacitatea de a rezolva probleme la nivelul subiect-obiect, iar inteligența socială este capacitatea de a rezolva probleme la nivelul subiect-subiect [190]. Contribuția adusă de cercetător constă în stabilirea imaginii diferite a relației reciproce dintre inteligența generală și cea socială: inteligența socială este relativ independentă față de inteligența generală.

Astfel, în plan teoretic putem conchide că inteligenței sociale îi sunt atribuite aspecte de ordin practic, ce țin de rezolvarea problemelor practice care implică comunicarea și stabilirea relațiilor și vizează latura comportamentală a individului. Pe când inteligența academică operează cu probleme de ordin abstract în plan mintal.

Urmărind toate definițiile, identificăm că acestea se reduc la trei aspecte de bază: stabilirea și armonizarea relațiilor interpersonale, rezolvarea de probleme practice, cotidiene și adaptarea socială. Această prezentare teoretică diversă în defnirea inteligenței sociale ne indică perspectiva abordării multidimensionale a conceptului, acesta fiind operaționalizat, confirmat și validat psihometric.

Weis și Süß (2007), utilizând analiza metodelor multifactoriale, au demonstrat structura multidimensională a inteligenței sociale pentru domeniile de înțelegere socială, memorie socială și cunoaștere socială [146]. Alte studii, bazate de asemenea pe aceste modele de analiză multifactorială, au furnizat dovezi clare pentru multidimensionalitatea inteligenței sociale și care se deosebesc de inteligență generală [108; 113; 114; 148; 116].

Inteligența socială versus alte concepte apropiate

Analiza literaturii de specialitate a scos în evidență existența unor contradicții din punct de vedere al catalogării teoretice, separând sau unificând inteligența socială cu alte noțiuni foarte apropiate de aceasta.

Astfel, e necesar de făcut o incursiune analitică cu privire la apropierea teoretică a conceptelor de inteligență socială, emoțională, practică și a competenței sociale. Suportul empiric pentru fiecare dintre aceste inteligențe non-academice variază. Au fost efectuate însă suficiente cercetări pentru ca oamenii de știință să poată trage anumite concluzii despre potențialul descrierii inteligențelor emoțională și socială ca fiind constructe distincte și despre posibilele relații dintre ele. Nu vom prezenta suportul empiric pentru inteligența emoțională și practică, însă vom prezenta un cadru integrativ, care să ne permită o concluzie de clarificare.

În literatura de specialitate inteligența socială apare mai timpuriu ca un construct psihologic de interes sporit în cercetările savanților decât inteligența emoțională și practică. Prin urmare, definițiile timpurii ale inteligenței sociale au influențat felul în care a fost concepută mai târziu inteligența emoțională, acestea două având caracteristici comune în viziunea unor autori [67]. Teoreticienii Salovey P. și Mayer J. (1990) au identificat inițial inteligența emoțională ca o parte a inteligenței sociale, susținând că ambele concepte sunt corelate și pot reprezenta componente interrelaționate ale aceluiași construct [127 p. 189].

Începând cu anii '90, s-au format trei direcții definitorii în ceea ce privește studiile despre inteligența emoțională, reprezentate de Mayer J. (1998) și Salovey P.(1990), Bar-On R.(2000), Goleman D.(1995) [124; 3; 22]. Mayer J. și Salovey P. au definit inteligența emoțională ca „abilitatea de a monitoriza atât propriile sentimente și emoții, cât și ale altora, de a face diferența între ele și de a folosi această informație pentru a-și ghida propria gândire și propriile acțiuni.” [apud 124, p. 66].

Pentru Goleman D. (2007) inteligența emoțională este o sumă de abilități și capacități care includ: conștiința de sine, controlul impulsurilor, automotivarea, empatia și aptitudinile sociale [22]. Într-o altă lucrare, autorul recunoaște că modelul său pe care l-a elaborat pentru inteligența emoțională subînțelegea inteligența socială, dar a ajuns să înțeleagă ulterior că: „...a înghesui inteligența socială sub aceeași umbrelă cu cea emoțională ne împiedică să gândim cu adevărat la aptitudinea umană de a stabili relații, căci ignorăm ceea ce se petrece în timp ce interacționăm.” [23, p.102].

Bar-On R. integrează aceste două concepte tocmai din cauza problematicii de suprapunere a conceptelor indusă de mai mulți cercetători: „...Deoarece există un grad foarte mare de suprapunere în multitudinea de concepte implicate, prefer să denumesc generic acest sector vast *inteligență emoțională și socială.*” [3, p.356].

Autorul menționează că „...inteligența emoțională și socială este un șir multifactorial de aptitudini emoționale, personale și sociale intercorelate, care ne influențează capacitatea generală de a face față într-un mod activ și eficient solicitărilor și presiunilor cotidiene” [Ibidem p.375].

Confuzia creată cu privire la aceste două concepte este determinată de componentele ce explică esența inteligenței emoționale. Majoritatea definițiilor asupra inteligenței emoționale se referă la componente atât de ordin afectiv, cât și interrelațional. Acestea se concentrează atât pe abilitatea persoanelor de a recunoaște, a înțelege, a descrie, a exprima, a gestiona și controla propriile emoții și sentimente, cât și pe abilitatea de a înțelege sentimentele celorlalți și a putea relaționa eficient cu ei. Elementele comune pentru ambele constructe ar fi abilitatea persoanei de adaptare și schimbare și abilitatea de a rezolva adecvat problemele de natură personală și interpersonală. În acest sens este elocventă remarca lui Davidson R.: „...Toate emoțiile sunt sociale. Nu poți separa cauza unei emoții de lumea relațiilor – interacțiunile noastre sociale sunt cele care ne conduc emoțiile.” [apud 23, p.101].

În opinia cercetătorilor Hedlung J. și Sternberg R. J. (2011), studiile cu privire la inteligența practică sunt mai precise în a explica și defini acest tip al inteligenței grație suportului empiric mai probatoriu și mai puțin confuz, datorită unei definiții și a unei abordări mai focalizate în construirea instrumentelor de evaluare. Diferența principală dintre aceste concepte ține de conținutul cunoașterii și tipurile de probleme [27, pp.160-162], iar cercetătorii Jonis K. și Day J.D. (1997) consideră că inteligența socială, practică și emoțională împărtășesc același interes pentru cunoașterea declarativă și procedurală, aptitudini flexibile de recuperare a cunoștințelor și rezolvarea problemelor ce implică mai mult de o singură soluție sau interpretare corectă [108].

Cunoașterea joacă un rol esențial în cercetarea inteligenței practice întreprinsă de Sternberg și colegii săi. Instrumentul de validare a acestui tip de inteligență se bazează pe cunoașterea tacită, adică pe înțelegerea problemelor cotidiene. Cunoașterea tacită e relevantă pentru înțelegerea problemelor de natură socială sau emoțională direct legate de sarcina în curs.

Wagner și Sternberg (1985) consideră că multe dintre diferențele apărute între inteligența socială, emoțională și cea practică se regăsesc în trei categorii de cunoaștere tacită: a se conduce pe sine, a-i conduce pe alții și de a duce la bun sfârșit o sarcină [142].

Cantor și Kihlstrom (1987, 2000) au identificat aceleași procese, descrise mai sus în cercetarea lor despre sarcinile de viață [73; 74].

Aceste aptitudini de a-și însuși cunoștințe sau categorii de cunoaștere tacită (autoconducere, la conducerea altora sau la realizarea unor sarcini) presupun și necesită procese cognitive precum decodarea informației esențiale din mediu și recunoașterea asociațiilor dintre informațiile noi și cunoștințele deja existente, astfel reprezentând un aspect al inteligenței [27, p.160].

Înțelegem că fiecărei categorii de cunoaștere tacită descrisă de autori ar corespunde uneia din inteligențele non-academice ce creează atâta dispută în lumea științei. Astfel, „a-i conduce pe alții”, se atribuie inteligenței sociale.

Frecvent în literatura de specialitate regăsim că inteligența socială este asociată și descrisă ca fiind **competența socială**.

Conceptul de *competență socială* este dezvoltat ca parte integrantă a unei lungi tradiții de cercetare asociate studiului inteligenței sociale [151; 157; 193; 236; 93]. În prezent, conceptul de competență socială este de fapt extins și include competență juridică, economică, morală, etică, psihologică, sportivă, lingvistică etc.

Pavlenko L. (2015) a cercetat dezvoltarea competenței sociale în ontogeneză, cu precădere, în contextul facilitării relațiilor interpersonale, a incluziunii educaționale și sociale a copiilor [41]. Racu J. (2012) a cercetat competența socială la preșcolari în procesul socializării [215].

Lucrările menționate ne conving de importanța și actualitatea studierii competenței sociale, însă în cercetarea de față ne interesează o analiză care ar face distincția sau ar puncta unicitatea conceptelor de competență socială și inteligență socială. În literatura de specialitate, am identificat opinii care ar face o diferență între aceste două noțiuni. Astfel, cercetătoarea Pavlenko L. citează o serie de autori (Vârlan M., 2009; Argyle M., 1972; Hamond B., Haccou R., Thorissen M., 2006; Odom S.L., 2005) care frecvent raportează inteligența socială la cea de competență socială prin realizarea unui comportament adecvat pentru atingerea obiectivelor social dorite. Autoarea concluzionează că în raportul inteligență socială și competență socială prima apare ca un construct superior al personalității, fiind o condiție pentru dezvoltarea celei de a doua. [41, p.26]. Termenul de competență socială se intersectează cu noțiunea de inteligență socială prin condiționarea acesteia. În această ordine de idei, metaforic s-a expus Greenspan S.I. (1998) precum că inteligența socială poate fi considerată ca ancoră cognitivă pentru competența socială și este un factor important care contribuie la succesul activităților sociale cum ar fi munca și relațiile interpersonale [100].

Куницына В. Н. (1995) definește competența socială ca fiind un sistem de cunoștințe despre realitatea socială și despre sine, sistemul complex de abilități a interrelaționărilor, scenarii de comportament în situații sociale tipice, care să permită rapid și în mod adecvat să te adaptezi pentru a lua decizii cu cunoștința de cauză, ținând cont de context; acționând pe principiul „aici și acum, în cel mai bun mod“ pentru a beneficia la maximum din circumstanțele prezente [192].

În opinia noastră, inteligența socială și competența socială se asociază prin următoarele aspecte:

1. acestea oferă oportunitatea de a se adapta adecvat în condiții de schimbare socială;
2. ele permit evaluarea corectă a situației, luarea de decizii și executarea acestora fără erori;

3. ambele reprezintă cunoașterea sau înțelegerea de care are nevoie o persoană pentru a activa eficient și confortabil pentru sine și ceilalți în viața socială;
4. atât competența, cât și inteligența sunt termeni ai succesului;
5. ambele au parametri/caracteristici cantitativi, niveluri și pot fi măsurate psihometric.

Autorii Jones K. și Day J.D. (1997) egalează aceste două noțiuni, cu toate că între sensurile comune care descriu și interconectează termenii de competență și inteligență apare un dezacord [108]. Ei susțin că inteligența socială presupune cam aceleași tipuri de cunoștințe, abilități și competențe, precum și competența socială, însă diferența constă în faptul că o performanță care reflectă inteligența se află la un nivel mai înalt al realizării, decât una care reflectă doar competența. La o persoană inteligentă social, cunoașterea este mai profundă, mai extensivă, mai bine integrată și mai ușor accesibilă, iar abilitățile și deprinderile sunt dezvoltate la un nivel mai înalt și sunt folosite mai eficient în interacțiunile sociale [100].

Termenii de inteligență socială și competență socială sunt atribuiți performanței și succesului, însă ar trebui să fie separați din perspectiva limitărilor pe care le are *competența* și performanța de dezvoltare pe care o oferă *inteligența*. Inteligența socială este o realizare care presupune timp, efort și devenire deci, este o realizare mai mare decât competența socială.

Conchidem că nu se poate pune semnul de egalitate între aceste două concepte, fiecare având spațiul său în cercetarea științifică.

Suntem de acord cu cercetătorii care consideră important de a evalua empiric relațiile dintre constructele înrudite inteligenței sociale și revizuirea posibilității integrării lor într-un model unitar pentru a evita proliferarea necontrolată a „inteligențelor”.

Analiza cadrului teoretic privind opiniile autorilor ce aduc argumente solide, întemeiate științific în favoarea uneia sau altei direcții definitorii de conceptualizare a inteligenței sociale ne permite să generalizăm, formulând următoarele concluzii:

- Inteligența socială este o componentă a unei singure inteligențe și se dezvoltă pe baza unor interdependențe complexe de ereditate și mediu [152; 155; 156; 165; 173; 180; 187; 203; 218; 231; 232].
- Inteligența socială este mai mult legată de calitățile personale, decât de inteligența generală [163; 225; 235].
- Cercetătorii ce definesc inteligența socială într-o abordare holistică a inteligenței sau altfel spus o văd ca parte integrată a inteligenței generale, o prezentată sub forma aptitudinii generale (cognitive) a gândirii practice sau a unei forme particulare de adaptare socială [138; 131; 158; 197; 123; 229; 230; 235].
- Majoritatea reprezentanților ce definesc inteligența socială din perspectiva abordării multitudinii laturilor inteligenței o leagă mai mult de capacitățile comportamentale,

comunicaționale, relaționale, decât de abilitatea cognitivă, fiind asociată trăsăturilor de personalitate [22; 32; 64; 73; 95; 97; 136; 133; 134; 175; 182; 192; 200; 205; 210].

Noi însă suntem adepții ideii că inteligența socială este un construct multidimensional, compus atât din elemente cognitive (capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți), cât și comportamentale (capacitatea de a se comporta înțelept în relațiile cu ceilalți).

Până aici au fost trecute în revistă argumentele privitoare la acceptabilitatea empirică în cadrul cercetării inteligenței sociale. Astfel, toate cele menționate mai sus indică variabilitatea și ambiguitatea abordărilor înțelegerii inteligenței sociale, complicând meticulozitatea studierii ei. Prin urmare, putem spune că inteligența socială este o noțiune relativ nouă în psihologie, care se află încă în proces de dezvoltare și precizare. Având în vedere abordările conceptuale enunțate, este important să fie concretizată noțiunea de „inteligență socială”, funcțiile și componentele acesteia.

1.2. Funcții, componente și modele teoretice ale inteligenței sociale

Analiza literaturii de specialitate a demonstrat faptul că în cadrul diferitor cercetări s-a pus accent, în primul rând, pe înțelegerea fenomenului și foarte puțin – pe identificarea funcțiilor acestuia. Totodată, putem menționa existența unor cercetări în care se regăsește analiza inteligenței sociale din perspectiva funcțiilor.

În special, Молокостова А. (2007) și Illiciev M. (2014) pornesc în a deduce funcțiile inteligenței sociale de la dubla condiționalitate a inteligenței sociale: influența factorilor biologici și sociali. Ca o ființă biologică omul se adaptează la mediu, iar ca persoană și subiect de influență și acțiune, organizează și transformă mediul social. Având în vedere inteligența socială ca o capacitate umană integră, cercetătorii au dezvăluit funcțiile acesteia, aducând în prim plan studiile ce confirmă rolul inteligenței sociale de adaptare sau de transformare [209; 18].

Astfel, autorii ce au studiat inteligența socială identifică următoarele funcții ale inteligenței sociale: *de cunoaștere și evaluare; de comunicare; de reflecție și reglare* [162; 191; 198; 208; 228].

În opinia Молокостова, atât funcția de cunoaștere și evaluare, cât și cea de reflecție și reglare sunt asociate cu componenta cognitivă a inteligenței sociale și se bazează pe procesele și abilitățile cognitive în înțelegerea contextului și a mediului social. Funcția comunicativă este legată de competența socială sau de conștientizarea realității sociale și cunoașterea de sine.

Funcția de **cunoaștere și evaluare** a inteligenței sociale este condiționată de procesele psihice cognitive și este exprimată în manifestarea performanțelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii. Pe baza analizei și informațiilor obținute, se sintetizează un model comportamental bazat pe posibilitățile și cunoștințele ce le deține persoana. Funcția de cunoaștere-evaluativă asigură prelucrarea informației cu privire la condițiile și circumstanțele mediului ambiant [209].

Cantor și Kihlstrom (1987) consideră că inteligența socială implică rezolvarea de probleme ale vieții sociale. Cunoașterea circumstanțelor constituie o parte esențială a inteligenței sociale și presupune nu doar cunoștințe despre lumea socială, despre oameni, despre sine, dar are și capacitatea de a transforma aceste informații, de a le aplica, de a organiza evenimente și de a planifica acțiuni [74].

Funcția de cunoaștere și evaluare poate fi dezvoltată în orice proces educațional, atât informațiile primite îmbogățesc cunoștințele, cât și mediul în proces de dezvoltare oferă abilități practice pentru rezolvarea situațiilor problematice în comunicare. Cel mai probabil, această funcție are un rol mai mult adaptativ, decât de transformare, menționează Illiciev M. (2014) [18, p.115].

Lipsa de experiență este adesea manifestată în lipsa de previziune și de incapacitatea de a evalua în mod eficient ceea ce se întâmplă, însă, în tot cazul, viteza de procesare și evaluare a situației este pur individuală și e legată de abilitățile intelectuale generale [202].

Бобнева М.И. (1978) menționează că inteligența socială este abilitatea de a percepe și de a înțelege relațiile complexe și interdependențele din mediul social. În acest context, mecanismul învățării sociale, adoptarea normelor și valorilor sociale sunt asociate cu funcția cognitiv-evaluativă a inteligenței sociale [162].

Funcția **comunicativă** a inteligenței sociale este, în mod indisolubil, legată de nevoia individului de a fi înțeles și de a înțelege pe ceilalți. Necesitatea umană de bază este nevoia de a comunica și de a interrelaționa [177; 176; 219]. Esențial este faptul că participării la comunicare se influențează unii pe alții, dar nu numai printr-un transfer reciproc de informații ci și prin activități, stări afective, trebuințe, aspirații, imbolduri spre acțiune, rezistență la eforturi.

În procesul de comunicare individul acumulează experiență și cunoștințe noi despre sine și despre ceilalți. Astfel, acesta începe să identifice și să asimileze în mod activ normele și standardele relațiilor sociale și interpersonale. Funcția comunicativă se realizează prin abilitatea de a transmite semnificația conținutului informațional al evenimentelor, de a-și exprima propria stare, de a-și expune atitudinea, de a-și manifesta intențiile și obiectivele în mod constructiv, fără a aduce prejudicii mediului social [157; 164; 167; 179; 211].

Astfel, Молокостова А. și Illiciev M. concluzionează că această funcție într-o măsură mai mare decât funcția evaluativ-cognitivă are rolul de transformare a mediului social. Succesul acțiunilor care vizează transformarea mediului social este determinat de modul în care persoana își vede rolul său și cum se percepe pe sine în viziunea altor persoane, iar de acest proces de perspectivă coordonează funcția corecțional-reflexivă [209; 15].

Autorii Молокостова А. și Illiciev M. reiterează rolul de adaptabilitate a celei de a treia funcție a inteligenței sociale - **corecțional-reflexivă**. Funcția dată reflectă cunoașterea și conștientizarea laturilor puternice și slabe ale comportamentelor și acțiunilor persoanei pe de o

parte, iar pe de altă parte presupune modificările aduse procesului de interacțiune, cu scopul de a reduce disconfortul intern al persoanei, ceea ce îi permite să controleze emoțiile și nevoile sale.

Funcția dată se manifestă nu doar în organizarea proceselor psihice, cognitive, ci și reglează manifestările emoționale ale personalității. Aceasta se manifestă în procesul de dezvoltare a personalității și participă la luarea deciziilor în acțiunile comportamentale. În plan pedagogic această funcție este legată de obiectivele educaționale: persoanei îi sunt transmise valorile sociale, primește aprobare sau dezacord cu privire la acțiunile pe care le întreprinde, etc. În opinia autorilor, inteligența socială are rolul să gestioneze emoțiile negative, identifică modalități de a diminua starea de stres, permite persoanei să determine mecanismele psihologice de apărare ce au rolul de a păstra respectul de sine și valorile personale. Aceste funcții se manifestă în diferite etape ale activității omului, astfel încât funcția de cunoaștere și evaluare se manifestă în etapele incipiente, iar celelalte două funcții creează condiții. Funcția corecțional-reflexivă are rolul de a asigura adaptarea și protecția persoanei. Funcția comunicativă este orientată spre realizarea obiectivelor. Funcția corecțional-reflexivă utilizează părțile mai puternice ale personalității, compensându-le pe cele slabe și ineficiente. Funcțiile atribuite inteligenței sociale se manifestă prin subordonarea și interdependența lor [209, p.41; 15; 18, pp.112-117].

Funcția reflexivă asigură înțelegerea stării de spirit al celuilalt, fiind de o importanță critică în facilitarea construcției reciproce de interacțiune cu alții, subliniază Fonaghy *et al.* (2002). În dezvoltarea capacității de *citire* a gândurilor celorlalți, copiii sunt capabili să aprecieze „credințele, sentimentele, atitudinile, dorințele, speranțele, cunoștințele, imaginația, cerințele, decepția, prefăcătoria, înșelătoria, intențiile, planurile, etc., ale altor persoane” [94, p.24]. Această conștientizarea a stărilor de spirit a celor din jur îi ajută pe copii în crearea unei reprezentări interne metale a sinelui și a celuilalt, formând baza relaționării interpersonale. Funcția de reflexie, definită de autori implică componente de natură intelectuală, emoțională și imaginativă într-o interacțiune reciprocă [94].

Savantul Thorndike E.L. (1920) consideră că principala funcție a inteligenței sociale este de a prezice comportamentul [138].

Inteligența socială este abordată din punctul de vedere al caracteristicilor sale de bază care contribuie la formarea ei. Cercetătorii Емельянов Ю.Н și Тугушкина М.К. consideră că **sensibilitatea, reflectia și empatia** sunt factorii fundamentali ai inteligenței sociale [182; 227].

Тугушкина М.К. et all. (1996), cercetând fenomenul sensibilității, îl definește ca abilitatea de a percepe lumea exterioară și interioară, care permite oamenilor să se orienteze cu ușurință în relațiile umane, armonizând comportamentul și emoțiile, însă nivelul ridicat de sensibilitate nu neapărat este determinat genetic. Componentele ce stau la baza sensibilității ca și a empatiei este autocunoașterea care poate fi antrenată. Profunzimea și precizia autocunoașterii, determină

încrederea în sine. Reflectând asupra experienței din trecut, persoana se autocunoaște: își estimează capacitățile, opțiunile de acțiune, sentimentele, gândurile, stările. Această analiză asupra sinelui, autoarea o denumește ca **reflecție**, ce reprezintă un proces de căutare și stabilirea de conexiuni mentale între contextul situațional existent și viziunile individului în raport cu acesta, cu scopul de a determina sensul, atitudinile și acțiunile de ansamblu [227].

Кудрявцева Н. А. (1995) considera că o componentă de bază a structurii inteligenței sociale este *autoaprecierea* [190].

Empatia este componentele de bază a inteligenței sociale. Un număr impunător de savanți acordă un spațiu vast acestui concept datorită faptului că acesta are funcția de interconectare relațională. Ilie (Popescu) M. (2011) menționează că **empatia** ca element al inteligenței emoționale și sociale are la bază cunoașterea celor din jur și fără această cunoaștere nu se poate realiza acel act de transpunere, de identificare cu trăirile partenerilor de comunicare [32].

Empatia este văzută de cercetători ca o abilitate de a intui comportamentele altor persoane în baza manifestării fenomenelor psihice (percepții, gânduri, sentimente, atitudini) [apud 5, p.20]; aptitudinea de a vedea lumea din perspectiva unei alte persoane, capacitatea de a se acorda la modul cum gândește [7]; transpunerea imaginativă a unui individ în gândirea, trăirea, modul de a acționa al altuia [80, p.13]; construct multidimensional în care se coroborează perceperea perspectivei altuia, reactivitatea emoțională, aspectul funcționării și motivației interpersonale [78, p.113]; capacitatea oamenilor de a înțelege trăirile altora [40, p. 225]; capacitatea de a te pune cu adevărat în locul altuia, de a vedea lumea așa cum el o vede [126]; empatia - imaginația substitutivă prin care o persoană își asumă percepțiile, judecățile și afectele altei persoane într-o situație determinată dintr-un șir de situații [2].

Empatia este acea capacitate de a gândi (cognitivul-capacitatea de a înțelege ce simte o altă persoană și de ce), a simți (afectivul - presupune trăirea acelorași stări cu o altă persoană) și a acționa (volitivul - presupune pe lângă faptul că simți împreună cu celălalt, dar simți și ce trebuie să faci pentru el) ca și persoana cu care intri în relație [34, p. 89].

Autorii Ilie (Popescu) M., Pîslari S. (2018) reiterează faptul că chiar dacă oamenii au un potențial empatic înnăscut, comportamentul empatic se învață, în primul rând prin experiențele de socializare și tendința de supraviețuire prin solidaritate de grup [32, p.24-25; 43, p. 136].

Goleman D. (2007) elaborează propriul model al inteligenței sociale unde acordă un spațiu destul de mare empatiei. Elementele inteligenței sociale pe care le propune autorul pot fi organizate în două categorii mari: conștiința socială - ceea ce sesizăm despre ceilalți și dezinvoltura socială – ceea ce facem apoi cu acea conștiință [23].

Așa cum menționează autorul abilitățile non-cognitive precum *empatia primară*, *sincronia* și *preocuparea* sunt aspecte de intensă adaptabilitate ale repertoriului social uman pentru supraviețuire, reprezentând trăsături definitorii ale inteligenței sociale. [ibidem, p.110].

În modelul propus de Goleman, pe lângă *funcția de adaptabilitate* a inteligenței sociale menționată anterior, observăm că autorul include și elemente ce participă la transformarea, modelarea sau influența subiectului asupra realității sociale în câmpul interrelațional. Acestea se regăsesc în ceea ce numește autorul dezinvoltura socială care pornește de la verbul „a face”, deci „a acționa” și, în consecință, „a transforma”. Goleman D. (2007) concretizează că cei care știu cum să influențeze se bazează pe conștiința socială și cogniția socială pentru a-și ghida acțiunile. Pentru a acționa/influența e necesar să se cunoască normele culturale care dictează ce anume e adecvat într-un anumit context social dat [ibidem, pp.112-117]. Considerăm că *imaginea de sine* și *influența* ar corespunde funcției de a *transforma* sau modela relațiile și interacțiunile interumane.

Kentor N. și Kilstrom J. (1987) au examinat diverse componente ale inteligenței sociale și au conturat șase abilități cognitive raportate la comportamentul social al indivizilor: de a *identifica stările mentale* ale indivizilor; de *grupare a stărilor mentale* identificate la alte persoane pe baza similarității; de a *interpreta conexiunile semnificative ale actelor comportamentale*; de a *analiza succesiunile comportamentelor sociale*; de a fi *flexibil în interpretarea schimbărilor* în cadrul comportamentului social [74].

În conformitate cu concepția lui Guilford J. P. (1965), inteligența socială comportă șase factori relativi de cunoaștere a comportamentului: *cunoașterea elementelor comportamentului* - capacitatea de a evidenția din context expresia verbală și nonverbală a comportamentului; *cunoașterea claselor comportamentului* - capacitatea de a identifica particularitățile generale în fluxul informației expresive sau situative privind comportamentul; *cunoașterea relațiilor de comportament* - capacitatea de a înțelege relațiile; *cunoașterea sistemelor de comportament* - capacitatea de a percepe logica evoluării situațiilor integre de interacțiune între persoane, sensul comportamentului lor în aceste situații; *cunoașterea transformării comportamentului* - capacitatea de a înțelege schimbarea sensului comportamentului (verbal și nonverbal) în diferite contexte situative; *cunoașterea rezultatelor comportamentului* - capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului în baza informației existente [175].

Cercetătorii Бачманова Н.В. și Стафурина Н.А. (1985) disting în structura inteligenței sociale cinci componente: abilitatea de a percepe complet și corect o persoană (spiritul de observație, orientarea rapidă într-o anumită situație, etc.); abilitatea de a înțelege proprietățile interne și particularitățile unei persoane (pătrunderea în lumea ei spirituală, intuiția); capacitatea de a compătimi (empatie, compasiune, bunătate, respect față de persoană, disponibilitatea de a ajuta); abilitatea de a-și analiza comportamentul (reflecție); abilitatea de a se controla pe sine și de a dirija

procesul de comunicare (auto-control) [158].

În concepția savantei Куницына В.Н (1995, 2001), inteligența socială are următoarele aspecte: **Potențialul comunicativ-personal** - complex de proprietăți care facilitează sau îngreunează comunicarea în baza căruia se formează asemenea proprietăți comunicative integrale cum ar fi contactul psihologic și compatibilitatea comunicativă; aceasta este baza principală a inteligenței sociale. **Caracteristicile conștiinței de sine** - sentimentul respectului de sine, libertate față de complexe, prejudecăți, impulsuri înăbușite, deschidere spre idei noi. **Percepția socială**, gândire socială, imaginație socială, reprezentare socială, capacitate de a înțelege și a modela fenomene sociale, de a înțelege oamenii și acțiunile care îi motivează. **Caracteristicile energetice**: rezistența psihică și fizică, activismul, epuizarea slabă. În opinia cercetătoarei, **funcțiile** principale ale inteligenței sociale rezidă în următoarele: asigurarea adecvației, adaptivității într-un mediu dinamic; formarea programelor și planurilor de interacțiune reușită pe dimensiunile tactică și strategică, soluționarea sarcinilor curente; planificarea evenimentelor interpersonale și pronosticarea dezvoltării lor; funcția motivațională; extinderea competenței sociale; autodezvoltarea, autocunoașterea, autoinstruirea [192; 193].

Южанинова А.Л. (1984) structurează inteligența socială în trei dimensiuni: **abilități sociale-perceptive** (este o formațiune integră a personalității ce reflectă trăsăturile personale, particularitățile individuale ale proceselor atât cognitive, cât și emoționale, precum și capacitatea de a înțelege exact relațiile interpersonale. Autoarea mai completează această componentă cu formațiunea psihologică de autocunoaștere (conștientizarea capacităților personale, motivele și natura percepției sinelui și a celorlalți)); **imaginație socială** (este capacitatea de a adapta trăsăturile individuale în raport expectanțele din exterior, capacitatea de a prezice comportamentul celorlalți.); **abilități de comunicare socială** (este componenta „de acțiune“, manifestată în capacitatea de a prelua un rolul anume, pentru a deține controlul asupra contextului social și de al orienta în propriul beneficiu). Cercetătoarea consideră că potențialul înalt de manifestare al inteligenței sociale constă în capacitatea individului de a influența comportamentele și stările psihologice ale oamenilor [235].

Бобнева М.И. (1975) considera că **imaginația socială** (de a se transpune într-un context social real și de a-și schița propria linie de comportament) este cea mai importantă abilitate a inteligenței sociale. Însă inteligența socială este capacitatea de a observa și percepe relații complexe și de a înțelege interdependențele sociale ce se desfășoară în mediul social [163].

Ruven Bar-On (2011), analizând un model vast și un instrument de evaluare a inteligenței emoționale și sociale, a descris structura factorială a acestui construct care este compusă din zece componente: autorespectul; autoconștientizarea emoțiilor; asertivitatea; empatia; relațiile interpersonale; toleranța la stres; controlul impulsurilor; testarea realității; flexibilitatea și

rezolvarea de probleme. În plus față de aceste componente factoriale, au fost descriși cinci facilitatori ai comportamentului emoțional și social inteligent (optimismul, autoactualizarea, fericirea, independența și responsabilitatea socială). Acești factori, menționează autorul, tind să faciliteze capacitatea generală a persoanei de a face față eficient solicitărilor și presiunilor cotidiene [3, pp.375-376].

Modelul lui Marlowe (1986) de inteligență socială a cuprins cinci domenii: atitudine prosocială (interes și preocupare pentru ceilalți), abilități sociale de performanță (interacțiunea coresponszătoare cu ceilalți), empatie (capacitatea cuiva de a se identifica cu alții), expresivitatea emoțională ("emoționalitatea" cuiva față de ceilalți) și încrederea (nivelul de confort al unui om în situații sociale) [116].

Luând în considerație cadrul teoretic analizat mai sus, putem concluziona:

- Competențele menționate (competența comunicativă, socială, social-perceptivă, viziunea socială, dezinvoltura socială, etc.) și inteligența socială sunt constructe psihologice distincte, însă în diferite modele teoretice acestea constituie elementele componente ale inteligenței sociale.
- Diverși autori includ în componența inteligenței sociale așa formațiuni psihologice ca: memoria socială, percepția socială și gândirea socială, imaginația socială, conștiința socială - componente specifice inteligenței abstracte, văzând-o ca un construct cognitiv complex și specific dar nu o identifică cu inteligența generală. Alții abordează inteligența socială din perspectiva structurii personalității, însă și în acest caz nu este asimilată unei simple trăsături de personalitate.
- Deși nu există un model structural unic care ar fi unanim acceptat de întreaga comunitate științifică, totuși există o viziune comună precum că inteligența socială este un fenomen psihic complex, multidimensional, integrat și independent.

În studiul nostru, ca urmare a examinării teoretice a cercetărilor realizate până în prezent, pledăm pentru faptul că inteligența socială este un construct **integrat** și **distinct** ce nu prezintă o suprapunere a inteligenței generale, ce are un model structural **multidimensional** dat fiind faptul că integrează în componența sa un **complex de abilități**: *abilități cognitive/mentale* ce se exprimă prin evaluarea, analiza și înțelegerea contextului și mediului social relațional; *abilități sociale* exprimate prin conștientizarea realității sociale, cunoașterea de sine; *abilități comportamentale* manifestate prin predicția faptelor, orientarea și cunoașterea normelor și regulilor de comportament; *abilități comunicaționale* ce se realizează prin înțelegerea și exprimarea limbajul comunicării verbale/nonverbale; *trăsături personale* - activismul înalt, încrederea în sine, charisma, optimism, rezistență la stres, flexibilitate, sociabilitate, etc. Iar toate acestea componente ale inteligenței sociale (complex de abilități) au funcția de a regla relațiile interpersonale, asigurând adaptarea socială eficientă ce se transpune în atingerea obiectivelor proprii și obținerea performanțelor individuale.

Prin urmare, am adoptat definiția ce integrează un model structural al componentelor și funcțiilor obiectului de cercetare.

Inteligența socială este un construct multidimensional și integrat ce prezintă un complex de abilități cognitive, sociale, comportamentale, comunicaționale și trăsături personale, care tind să regleze relațiile interpersonale, să asigure adaptarea socială ce se exprimă în manifestarea performanțelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii.

1.3. Aspecte relevante ale dezvoltării inteligenței sociale în adolescență

Reiterăm că în urma studiilor efectuate în întreaga lume s-a stabilit că factorul principal cu impact asupra realizării succesului în viața și activitatea omului este inteligența socială [189; 23; 182; 95; 136; 64; 235].

În acest subcapitol ne-am focusat eforturile pentru a determina procesul de **dezvoltare** a inteligenței sociale, **vârsta** sensibilă și receptivă pentru a asimila cunoștințe și deprinderi proprii competențelor acestui construct psihologic și identificarea **factorilor** care îl determină.

Savanții au ajuns la concluzia că inteligența este de origine socială și prezintă o abilitate de a se adapta la noile condiții. Lucrările școlii geneveze privesc interacțiunea socială ca un loc privilegiat al dezvoltării cognitive a copilului. Ideile similare au fost susținute de Piaget J. (1994) care a dezvoltat teoria operațională a inteligenței [212; 213].

În studiile lui Piaget J. sunt evidențiați trei factori ce determină procesul dezvoltării: maturizarea, experiența empirică primită de la mediul fizic și acțiunea mediului social [apud 53, p.82]. Potrivit lui Piaget J., inteligența este cea mai desăvârșită formă de adaptare a organismului la ambianță care reprezintă unitatea procesului de asimilare și acomodare. Esența inteligenței rezidă în posibilitatea de a realiza o adaptare flexibilă și, totodată, stabilă la realitatea fizică și socială, rolul ei principal constând în structurarea (organizarea) interacțiunii persoanei cu mediul. Dezvoltarea inteligenței este un proces spontan conform legiților speciale de maturizare a structurilor (schemelor) operaționale, care se dezvoltă gradual din experiența de viață a copilului. Anume schimbul permanent de păreri cu alte persoane, subliniază Piaget, ne permite să ne îndepărtăm de egocentrism. Structurile operaționale permit subiectului să gândească, ceea ce constituie premisa comportamentului social efectiv în interacțiune cu alte persoane [212]. Din punctul nostru de vedere, anume această activitate intelectuală este asociată nemijlocit cu inteligența socială.

Reprezentanții abordării socioculturale au constatat că persoana se formează ca ființă cultural-istorică, însușind în cadrul activității sale valorile materiale și spirituale create de alte persoane [194; 195; 188; 199]. Ca urmare a studiilor efectuate, cultura s-a constatat că nu își exercită influența asupra nivelului dezvoltării intelectuale propriu-zise, ci asupra caracterului

preferințelor intelectuale. Specificul mediului cultural se manifestă în organizarea selectivă a abilităților oamenilor, cu alte cuvinte în formarea unui fel de stil cognitiv de personalitate, reflectând cerințele culturii societății date [115].

Inteligența socială este o funcție a culturii. Altfel spus comportamentele și caracteristicile, care într-o cultură sunt considerate social inteligente, ar putea să nu prezinte valoare pentru o altă cultură. Willmann E., Fedt K. și Amelang M. (1997) au afirmat că subiecții chinezi identifică inteligența socială ca tendința de a menține relații armonioase și echilibrate în relațiile interpersonale, pe când subiecții germani au atribuit inteligenței sociale o altă valoare prezentă în mediul cultural al acestora - capacitatea persoanei de a-și atinge obiectivele și de a-i influența pe alții. Subiecții chinezi au atribuit inteligenței sociale noțiunea de dezirabilitatea socială (să te porți și să reacționezi în funcție de așteptările altora) și implicarea socială (implicarea în relații cu alții), iar subiecții germani nu au definit-o în același mod [147, p.337]. Acest fapt denotă că preferințele social intelectuale sunt în raport direct cu valorile comportamentale și atitudinale specifice unei culturi.

În cadrul teoriei cultural-istorice a funcțiilor psihice superioare a lui Выготский Л.С., problema inteligenței este considerată drept o problemă a dezvoltării mentale (în general - psihice) a copilului. Выготский Л.С., (1983) scria: „Toate funcțiile psihice superioare sunt relații interiorizate de ordin social. Componenta lor, structura lor genetică, modul de acțiune - într-un cuvânt toată natura lor este socială, chiar dacă se transformă în procese psihice, ea rămâne cvazisocială” [171, p.146].

Dezvoltarea inteligenței copilului are loc sub influența unor factori importanți, cum ar fi interacțiunea socială cu alte persoane care se manifestă prin diferite forme de ajutor și sprijin din partea celor maturi. Așadar, relația socială îi deschide calea spre limbajul ce fundamentează și permite procesele intelectuale și aparține contextului social, în care copilul poate să învețe și să internalizeze procesele ce, în dezvoltarea lui ulterioară, vor opera automat ca gândire verbală. Acest tipar de dezvoltare în care procesele intelectuale se mișcă dinspre exterior (social) spre interior, Выготский îl numește „legea generică a dezvoltării culturale” [1, p.27].

Inteligența socială nu a fost în mod special examinată de Выготский Л.С., însă savantul menționa că toate funcțiile psihice ale individului rezultă din interiorizarea relațiilor sociale. Examinând fenomenul gândirii în calitate de formă complexă de comportament, Выготский Л.С. vorbește de posibilitățile de cunoaștere a psihicului, precum și despre posibilitatea autocunoașterii [170].

Activitatea academică a savantului Bronfenbrenner U. (1979) a vizat crearea unei noi teorii a dezvoltării umane care evidențiază conexiunile între diferite sisteme (economice, politice, sociale, individuale, culturale). Teza esențială este că abilitățile umane și evoluția lor progresivă

depind într-un fel semnificativ de contextul social și instituțional mai larg în care are loc activitatea individului: mediu, grup, dezvoltarea individuală și învățarea sunt strâns legate și interdependente. Sistemul ecologic conturat de el: „este conceput ca un set de structuri incluse una în alta, similare unei serii de păpuși rusești (Matrioska)” [70, p. 31].

Savanții care au fost preocupați de studiul asupra inteligenței sociale au realizat cercetările lor mai mult sub aspect fenomenologic, structural, diferențial în raport cu alte tipuri de inteligență și tipuri de cunoaștere socială și mai puțin din perspectivă ontogenetică [152; 175; 73;74; 131; 129; 130; 132; 133; 124; 154; 185; 189; 191; 192; 193, etc.].

Am identificat cercetători care au abordat acest construct și din perspectiva dezvoltării ontogenetice. Un interes deosebit îl prezintă modelul de cunoaștere socială al lui Selman R. (1997), care a elaborat teoria adoptării rolului social. Inteligența socială în concepția lui Selman R. este un instrument al psihicului, care îi asigură persoanei orientarea în realitatea socială. Autorul a specificat cinci etape principale de dezvoltare a inteligenței sociale [192].

1. Etapa zero, pre-socială, în care copilul nu distinge principiile psihice interne și fizice externe ale comportamentului. Etapa se încheie când gândurile și sentimentele altor persoane și cele proprii se manifestă ca acte comportamentale proprii independente.
2. În această etapă dezvoltarea inteligenței sociale se caracterizează prin capacitatea de diferențiere a percepției lumii interne și externe a copilului.
3. Etapa a treia a dezvoltării sociale este etapa când copilul preia rolul altora și în același timp își propune rolul său altora (propune schimb de roluri).
4. Etapa a patra se manifestă aproximativ la vârsta de 10-12 ani. Are loc formarea deprinderilor de a înțelege legătura și interdependența scopurilor comportamentale de regulă contradictorii ale oamenilor.
5. Etapa a cincea de dezvoltare a inteligenței sociale presupune dezvoltarea și conștientizarea diferitelor niveluri ale intimității interpersonale.

Potrivit lui Selman R., pentru a atinge nivelul superior de dezvoltare a inteligenței sociale, copilul ar trebui să atingă etapa superioară a dezvoltării intelectuale [ibidem].

Erwin P. corelează particularitățile dezvoltării personalității copilului cu schimbările calitative în dezvoltarea diferitelor aspecte ale inteligenței sociale și în consecință propune modelul de dezvoltare la copii a imaginilor despre prietenie, despre relațiile reciproce cu semenii. El distinge următoarele etape ale ontogenezei inteligenței sociale:

1. Etapa egocentrică (până la cinci ani). La această etapă copilul încă nu poate sesiza diferența dintre stările interioare și exterioare, nu întotdeauna e capabil să distingă propriile reprezentări și trăirile sale de emoțiile altor persoane. Prietenia - contacte de scurtă durată cu alți copii în timpul unui joc spontan.

2. Nivelul subiectiv (5-9 ani). La această etapă copilul poate delimita propriile trăiri de cele străine. Totodată, el încă nu înțelege particularitățile influențării acțiunilor și stărilor proprii asupra acțiunilor și stărilor altor persoane. Prietenia este o atitudine neutră sau pozitivă față de acei copii cu care el are periodic aceleași tipuri de activitate.

3. Nivelul de reciprocitate (9-12 ani). La această etapă copilul este deja capabil să înțeleagă sentimentele și trăirile altor persoane, el e capabil să stabilească legăturile cauza - efect dintre diferite fenomene și evenimente. Prietenia - reprezintă relații care se bazează pe preferințe reciproce.

4. Nivelul de mutualitate (12-15 ani). La această etapă de dezvoltare a inteligenței sociale copilul este deja în stare să înțeleagă ce crede despre el și despre relațiile lor o altă persoană. Copilul e capabil deja să simtă gradul de satisfacție a acestor relații. Prietenia - respect reciproc al stărilor și necesităților pe termen lung.

5. Nivelul social-simbolic (peste 15 ani). Adolescentul înțelege deja ideile teoretice, atitudinile și valorile ale altor persoane. Prietenia - relații în care există înțelegere și ajutor reciproc, care se bazează pe autonomie personală, recunoașterea dreptului pentru schimbări și care nu necesită prezența frecventă spațială și temporală a altor persoane [apud 214].

În cadrul acestor abordări ce vizează particularitățile de dezvoltare a inteligenței sociale, unii cercetători renunță la criteriul de vârstă aferent stadiilor menționate în dezvoltarea personalității, considerând cunoașterea socială drept una din caracteristicile integrative ale dezvoltării personalității omului.

Kelly G. menționează că procesele cognitive reprezintă personalitatea în sine. Prin *teoria constructelor personale* elaborat de el indivizii privesc lumea asemenea oamenilor de știință, având o perspectivă unică asupra lumii. Fiecare are un tipar unic numit *construct*, care nu este niciodată finalizat și necesită a fi revizuit. Postulatul fundamental este că procesele unei persoane sunt canalizate psihologic în funcție de modul în care aceasta anticipează evenimentele [110; 101; 136], iar în opinia noastră capacitatea de a anticipa evenimentele și comportamentele este una din componentele inteligenței sociale.

Contextul social și experiența trăită influențează orientările de fond ale personalității. Cercetătorul D. Cristea (2015) menționează că e necesar să avem în vedere următoarea relație: "...Comportamentul este rezultatul interacțiunii dinamice dintre personalitatea subiectului și caracteristicile situației sociale în care se găsește plasat." [13, p.169].

În studiile cercetătorilor Gerald M., Deary Ian J., Whiteman Martha C. (2005) despre psihologia personalității găsim concluzia că o cunoaștere socială stabilă creează baza posibilă a stabilității trăsăturilor. Despre influențele reciproce dintre mediul social și trăsăturile de personalitate aceștia menționează: "...dezvoltarea personalității este un drum cu două sensuri.

Mediul social extern ar putea influența dezvoltarea personalității, dar copilul interacționează și el în mod activ cu mediul și își formează experiența socială” [20, p. 230].

Interdependența dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate ale adolescenților va fi reflectată pe larg în capitolul 2 al lucrării, însă este cunoscut deja faptul că inteligența socială dezvoltată corelează pozitiv cu așa particularități psihologice cum sunt: abilitatea de a decodifica mesajele nonverbale; diferențierea auto-conceptului, saturația imaginii de sine cu înțelegerea caracteristicilor intelectuale, volitive, precum și descrierea particularităților organizării spirituale a persoanei; precizia, plenitudinea, non-stereotipul și plasticitatea la descrierea personalității unui individ necunoscut după fotografie; sensibilitatea la stările emoționale ale altora în situații de comunicare; diversitatea repertoriului expresiv în comunicare; deschiderea și manifestarea de prietenie în comunicare; stabilitatea emoțională; sensibilitatea la răspuns în comunicare, receptivitatea la critică, conștiinciozitatea; autoaprecierea pronunțată și gradul înalt de acceptare de sine; saturația imaginii de sine cu descrierea caracteristicilor volitive ale personalității, spiritul activ, stenicitatea; profunda reflecție; capacitatea înțelegerii în ce mod propria stare emoțională a persoanei este percepută de partenerii ei de comunicare, fapt care reprezintă un indicator al congruenței comportamentului comunicativ, premisă a autoprezentării reușite; empatia, sensibilitatea nonverbală; profunzimea reflecției; sentimentul propriei demnități; interesul față de problemele sociale, activitatea socială; reușita la examene [207].

Formica M. J. (2008) explorează demersuri științifice mai noi privind dezvoltarea inteligenței sociale, explicând-o din perspectiva psihologiei transpersonale. Atunci când vorbim despre dezvoltarea umană e necesar să se considere fazele de dezvoltare: precentrică (prepersonală), egocentrică (personală), geocentrică (transpersonală). Faza precentrică este perioada de dezvoltare încă de la formarea embrionului în uter și până la 4-5 ani, caracterizându-se printr-o percepție de sine neclară, confuză. Faza egocentrică apare începând cu diferențiere sau individualizare de sine și altceva. Această centricitate a egou-lui se intensifică în adolescență. O tranziție la o viziune mai geocentrică apare atunci când relația unui individ cu lumea nu mai este centrată pe sine. El/ea începe să recunoască faptul că el/ea joacă un rol relativ general în lume. Unii nu ajung la această fază și rămâne tendința ca faza egocentrică să fie dominantă pe tot parcursul vieții. Fiecare din noi ar trebui să tindă să dezvolte un sentiment centrat pe lume, influențând-o sau nu, e o alegere personală, însă recunoașterea și acțiunea asupra acestei conștiințe mondiale sau transpersonale într-o manieră pozitivă și progresivă se află în centrul inteligenței sociale [96]. Sau altfel spus punctul de dezvoltare maximă a inteligenței sociale este atingerea nivelului de dezvoltare a fazei transpersonale.

Inteligența socială este un fenomen dinamic, iar formarea acestuia are loc în procesul socializării care se acumulează pe durată întregii vieți [162; 174; 184; 202; 224]. Vom revizui

procesul de asimilare a experiențelor sociale care determină formarea competențelor sociale în proces evolutiv, identificând perioada optimă de vârstă pentru dezvoltarea inteligenței sociale.

Лисина М.И. (1994) acordă o atenție deosebită etapelor incipiente ale ontogenezei, când comunicarea emoțională directă cu persoanele apropiate este una primordială. Copii în perioada prunciei și la vârstă fragedă, imaginea despre relațiile interpersonale (care sunt corelate cu noțiunea „inteligență socială”) se formează ca un complex afectiv în procesul de comunicare situațional-personală [196].

Abilitatea de a înțelege gândurile, sentimentele, situații, punctele de vedere ale altor persoane se dezvoltă treptat, pe măsură ce copiii devin mai puțin egocentriți, devenind tot mai capabili să recunoască și să coordoneze dimensiunile multiple ale experiențelor interpersonale [65; 122; 128; 143]. Gândirea nonegocentrică este o performanță în devenire [75; 119; 130], dar abilitățile și strategiile sofisticate de negocierea interpersonală sunt în permanentă dezvoltare, îmbunătățindu-se în perioada adolescenței și la vârsta adultă [111; 131]. Dezvoltarea abilității de asumare a perspectivelor sociale adecvate vârstei sunt esențiale deoarece implică o restructurare de bază a personalității copilului în înțelegerea conceptuală a prietenilor, a persoanelor cu influență, a grupurilor de semeni și a cunoașterii de sine [130]. În procesul maturizării copilul înaintează gradual în dezvoltarea abilităților de reflecție, autocunoaștere și de intercunoaștere cu convârșnicii ceea ce facilitează dezvoltarea empatiei și deprinderilor comunicaționale și a abilităților de rezolvare a problemelor [75; 118; 121]. Diferențe individuale în dezvoltarea abilităților sociale se manifestă în raport cu parcursul experiențial al copilului și în baza raportului relațional părinte-copil [63; 76].

În opinia autorilor Annette M. E. Henderson, et all. (2008) deja de la 6 luni copilul știe că acțiunile sunt conduse de intenții și îndreptate spre obținerea obiectivului. Copii de la 9 la 12 luni știu că acțiunile unei persoane sunt ghidate de atenția lor, iar la 13 luni înțeleg că, deși intențiile aparțin persoanelor, există unele acțiuni care sunt împărtășite de mai mulți indivizi. Aceste abilități servesc drept precursori pentru bogata cunoaștere socială ce o vor asimila copiii pe parcursul experienței lor de viață [104].

Dezvoltarea social - emoțională a copilului între 3-6 ani vizează debutul vieții sociale a copilului, capacitatea lui de a stabili și menține interacțiuni cu adulții și copiii, de a-și percepe și exprima emoțiile, de a înțelege și răspunde emoțiilor celorlalți. În strânsă corelație cu conceptul de sine se dezvoltă imaginea despre sine a copilului, care influențează decisiv procesul de învățare și formare a abilităților sociale (abilităților de interacțiune cu adulții și semenii, acceptarea și respectarea diversității, dezvoltarea comportamentelor prosociale) [235; p.7; 55; 9; 59; 1].

Copiii între 3 și 6 ani, înțeleg cauzele emoțiilor și comportamentelor celorlalți ceea ce îi ajută să rezolve eficient eventualele conflicte. La vârsta de 3-4 ani preșcolarii încep să identifice și

diferențiază emoțiile de bază precum: furie, tristețe, frică și bucurie. La această vârstă apar accesele violente de furie și teama de separare, iar la 5-6 ani se conturează clar sentimente morale, copiii cunosc rușinea, vinovăția prietenia și dragostea sau jena [55; 59; 1; 24; 60]. Un copil care se bucură de atenție, grijă, răbdare, joc, comunicare va manifesta dorința și încrederea de a învăța repede, de a-și dezvolta capacitățile de relaționare [239, p.11].

Dewey J. subliniază necesitatea îmbogățirii experienței personale ca fiind o componentă vitală în faza de dezvoltare a conceptelor “Să se învețe făcând”, “Școala este însăși viața” - afirmă el [apud 239, p. 14].

Potrivit lui Racu I., către sfârșitul copilăriei preșcolare în organismul și psihicul copilului au loc schimbări esențiale care vor face trecerea de la o activitate dominantă – jocul, la alta - învățarea. Perioada elevului mic sau mica școlaritate, după Golu F. (2015), cu limitele de vârstă 6/7 ani-10/11 ani [24; 53, p.173-174]. Dobândirea deprinderilor interacțiunii sociale cu semenii și abilitatea de a-și face prieteni este unul din obiectivele de bază ale dezvoltării la această etapă de vârstă. Totuși, se specifică că atitudinea față de prieteni și sensul prieteniiilor are o dinamică specifică și relațiile prietenești sunt nestabile și netrainice. Familia ca și în perioada de vârstă anterior descrisă este premisa dezvoltării generale și emoționale a copilului, a perfecționării intelectuale și morale a lui. Conflictele dintre părinți traumează psihicul copilului nu se formează atitudini binevoitoare și respectuoase față de oameni în general [53, pp.203-204].

Golu F. menționează că familia este definitivă în formarea stimei de sine la copil. Familia reprezintă un sistem dinamic interrelațional, atitudinal care se exprimă prin schimbul mutual de nevoi psihologice între membrii familiei, recomandată fiind de psihologi promovarea unui model parental eficient și atitudini în sens pozitiv pentru a favoriza dezvoltarea armonioasă și integrată a copilului [24, p.141]. Având în vedere impactul familiei în formarea personalității copilului, putem presupune că inteligența socială a copilului va fi condiționată de stilul de comunicare a familiei, atitudinea părinților, valorile transmise și climatul psihologic din interiorul ei.

Copilul învață să relaționeze cu complexitatea lumii sociale, încearcă să înțeleagă sentimentele celorlalți, să fie empatici, dezvoltă idei despre gândurile, emoțiile, intențiile celorlalți [ibidem p. 151]. În opinia noastră, acestea sunt premisele pentru dezvoltarea inteligenței sociale, iar diferențele individuale ale manifestărilor comportamentelor de orientare socială sunt determinate cel mai des de expectanțele și aprecierile caracterologice din partea părinților [26, p.391].

Următoarea etapă de dezvoltare este preadolescența sau pubertatea care are limitele de vârstă 10/11-14/15 ani [24; 25; 60; 53].

Preadolescentul tinde către mediul social, caută grupuri care îi vor satisface nevoia de afiliere, socializare, securitate emoțională. Piaget J. consideră că relațiile de prietenie și experiența de a socializa cu alte persoane îl vor ajuta pe preadolescent să se îndepărteze de egocentrism [42].

Neoformațiunile accelerate ce au loc în această vârstă pot duce la scăderea considerabilă a stimei de sine. Puberul își construiește imaginea de sine prin ochii celorlalți, iar aprecierile din jur îi influențează puternic imaginea de sine. DeBacker și Nelson (2000) menționează că băieții se descriu ca fiind superiori fetelor în plan fizic și al competențelor academice și acordă o importanță mai mare dezvoltării acestora, însă fetele tind să se descrie ca fiind mai performante în domeniul competențelor sociale [79]. Golu F. (2015) specifică că integrarea socială și obținerea unui echilibru emoțional ar trebui să fie obiectivul de bază al specialiștilor care lucrează cu preadolescenții [24; p.170].

Identificarea sexuală a fetelor ar putea să fie mai deficitară din cauza faptului că rolul feminin este în schimbare la nivel global, consideră Șchiopu și Verza (1981). Fetele care au parte de modele feminine tradiționale prezintă o incidență mai mare a conflictelor și stabilesc contacte sociale cu dificultate [60].

Racu I. (2007) relatează despre fenomenul de preadolescenți dezadaptați. Preadolescentul are un comportament specific, ce se manifestă, deseori, prin niște reacții neașteptate la influențele celor mai apropiați oameni. Aceasta se datorează faptului că preadolescența este etapa formării active a sistemului de interese, de valori personale, orientări morale, are loc o analiză profundă și o apreciere serioasă a experienței individuale deja acumulate, are loc determinarea poziției de viață, este revizuită atitudinea față de oameni, societate [53; p.211].

Pentru preadolescenți dezvoltarea competențelor sociale este destul de anevoioasă, acest fapt se explică prin nevoia exagerată de a comunica care vine în contradicție cu neputința de a comunica și lipsa competențelor comunicaționale eficiente, de a manifesta ascultare activă, a întreține o conversație, a reacționa adecvat la critici și aprecierea celorlalți. Perioada dată se caracterizează prin comunicare conflictogenă și lupta pentru autonomie, poziție, acceptare [6].

Din cele analizate până acum, putem deduce că perioada de școlarizare prezintă o etapă importantă în formarea inteligenței sociale, în această perioadă cercul de comunicare se extinde și experiențele sociale se intensifică. Familia și bunăstarea ei influențează prezintă o premisă, sursă importantă în formarea elementelor componente ale inteligenței sociale.

În continuare ne vom concentra atenția asupra particularităților legate de dezvoltarea personalității și a abilităților de orientare socială la vârsta adolescentă. Vom specifica autorii care au realizat periodizarea vârstelor după care ne-am ghidat în realizarea studiului empiric.

Paladi A. specifică că adolescența debutează încă în pubertate și este cuprinsă între 14 și 15 ani – 17 și 18 ani.

Sullivan H.S. (1968) specifică că *adolescența timpurie* începe cu pubertatea ce se manifestă prin apariția puternicului dinamism al pasiunii, dorința unei relații apropiate de sex opus și *adolescența târzie* ce debutează cu obținerea unei relații intime [51, pp.263-296, 287-310]. Adolescența timpurie este caracterizată de inadaptații grave, reliefând incapacitatea de a forma relații interpersonale satisfăcătoare ce se află dedesubtul dificultăților sexuale mai manifeste [ibidem, pp.295-296; 87, p.13].

Munteanu A. (1998, 2006) evidențiază două sub-etape: *adolescența propriu-zisă* (14-15 – 18-20 ani); *adolescența prelungită* (18-20 – 24-25 ani) [39, p.26].

Albu E. (2007) consideră că după ieșirea din pubertate are loc, în mod intens, ieșirea din societatea de tip tutelar, familial și școlar și intrarea în viața cultural-socială mai largă, atribuind vârstei adolescente 14–18/20 ani – „*adolescența propriu-zisă sau marea adolescență*” [1, p.69].

Выготский Л.С descria câteva stadii în evoluția umană, iar adolescența o consideră stadiul prietenilor: adolescentul combină relațiile personale cu cele profesionale și o determină între vârsta 12-19 ani [172].

Piaget J. plasează perioada adolescenței în intervalul 15 – 18 ani, iar Gesel A. în intervalul 10-16 ani. Ursula Șchiopu și Verza E. propun pentru adolescență următoarele stadii: *preadolescența*, *adolescența propriu-zisă* (16/18 până la 20 ani) și *adolescența prelungită* (18/20 până la 25 ani) [apud 136].

Golu F. prezintă trei sub-perioade ale adolescenței în funcție de caracteristicile biopsihice și modelul integrării sociale: *Sub-perioada preadolescenței* (14-16 ani). Se caracterizată prin stabilizarea maturizării biologice, dezvoltare conștiinței în special a conștiinței de sine. Dezvoltarea psihică este intensă și cu numeroase conflicte interne consecință a menținerii unor stări de agitație, impulsivitate, neliniște și anxietate; *Sub-perioada adolescenței propriu-zise* (16-18 ani). Are loc o intelectualizare intensă, experiența afectivă se îmbogățește, se structurează conduitele ca semn al personalității complexe. Atitudinea de independență și îndeplinirea responsabilităților îl conduc pe adolescent spre afirmare și autodepășire. Tânărul este dornic de confruntare, are loc o expansiune a personalității ce se realizează prin socializarea aspirațiilor și a manifestării vocaționale dar și profesionale; *Sub-stadiul adolescenței prelungite* (18-20/25 ani) în care se dobândește independență, crește interesul pentru viața social-culturală, dar și pentru dobândirea statusului profesional cât mai complex, se trăiește sentimental intens, dar și o instabilitate afectivă [24, p.181].

Racu I. (2007) specifică că perioada adolescenței este cuprinsă între 14/15 și 17/18 ani, menționând că limitele cronologice ale vârstei sunt în mare măsură convenționale, iar în diferite studii de specialitate ele sunt desemnate în mod diferit, de regulă, în funcție de criteriul luat ca bază al periodizării, activitatea dominantă (D. Elkonin), dezvoltării sferelor motivelor personalității (L.

Bojovici), instituirea formei de gândire (J.Piajet) constituirii concepției despre lume, perspectivele profesionale, etc. [53, p.231].

Din lipsă de spațiu vom argumenta doar importanța maturizării sociale și de personalitate care servesc drept factori predispozanți și care facilitează asimilarea cunoștințelor și deprinderilor necesare dezvoltării inteligenței sociale.

Profesorul Желеско П.С. (Jelescu P.) în cercetarea sa despre importanța *negației* în procesul evolutiv de formare a gândirii la fiecare etapă de vârstă argumentează legătura indispensabilă dintre procesul cognitiv și sfera emoțională a subiectului. *Negația* este o operație a gândirii care îl ajută pe om în varii situații complexe de interrelaționare să exprime incertitudinea și să o depășească [183, pp. 102, 122]. Considerăm că această componentă psihică - *negația* exercită un rol important în formarea competențelor verbale ale inteligenței sociale și servește drept precursor al gândirii recursive pentru dezvoltarea capacității de reflecție ce prezintă una din componentele de bază în dezvoltarea inteligenței sociale.

Una din diferențele majore ce apar la această vârstă în raport cu vârstele precedente sunt progresele legate de **metacogniție** (cunoașterea pe care oricine o poate avea despre propriile sale procese mentale) și **gândire recursivă** (a se gândi la gândirea proprie sau a celuilalt: „eu gândesc că el gândește că tu gândești că...“). Aceste două aspecte ale gândirii se manifestă în înclinația adolescentului spre introspecție, rumație, reverie și se traduc în construirea de forme mai elaborate ale cunoașterii de sine și a celuilalt, ca persoane clar diferențiate prin ideile, trăsăturile de personalitate, emoțiile, ambiguitățile, contradicțiile lor. Gândirea adolescentului se diferențiază de aceea a copilului și prin a găsi un sens tuturor aspectelor experienței trăite, îmbogățită de contactele cu noi grupuri și instituții. Adolescentul se implică din punct de vedere emoțional, căutând răspunsuri la întrebări precum iubirea și prietenia, societatea, dreptatea, religia, moralitatea. În această perioadă are loc o tranziție de la starea de dependență infantilă la starea de autonomie afectivă și socială a adultului, fiind mai întâi influențată în mediul familial. Ieșirea din criză este marcată de abandonarea vechilor identificări parentale (la care adolescentul trebuie să renunțe cu părere de rău), de elaborarea unor noi mecanisme de apărare și de intensificarea activităților autonome ale eului care duc, printre altele, la o diversificare a relațiilor cu altul. În consecință, conduita părinților trebuie să se modifice, atât din punctul de vedere al exprimării afectelor, cât și în ceea ce ține de rolul lor ca agenți de socializare [36, p.35].

Sion G. (2003) reiterează că apare declinul autorității parentale și crește importanța grupului de prieteni, are loc dezvoltarea capacității de comunicare și cresc abilitățile sociale. Autorul descrie trei stadii ale socializării în perioada adolescenței. I-ul stadiu - părinții rămân un factor cu rol important în echilibrul emoțional și material, însă nevoia de independență este cea care conduce la dezvoltarea adolescentului și, implicit, va conduce la cel de-al doilea stadiu al

socializării – este caracterizat de o stare conflictuală atât pentru familie, dar și pentru adolescent. Conflictul este determinat atât de dragostea și atașamentul copilului față de părinții săi, de dependența economică și cea organizatorică a familie, cât și de nevoia de independență, nevoia de apartenență la grupul de prieteni. Al treilea stadiu - se caracterizează printr-o relativă independență față de părinți. Independența nou câștigată nu este ca o rupere a tuturor legăturilor cu părinții, ci funcționarea adolescentului în cercul de prieteni, independență care, deseori, conduce la conflicte în mediul familial [58].

O altă idee importantă este că adolescența, poate ajunge stadiu disponibil pentru dezvoltare cognitivă, la parametri maximi, în condițiile stimulării de către mediu, dar și de către educatori, existenței unei motivații proprii, cât și a implicării în sarcini cognitive. Volumul mare de cunoștințe, dezvoltarea capacităților cognitive și o experiență relativă de viață îl conduc pe adolescent spre formarea unui mod propriu de a înțelege viața, de a-și cristaliza o concepție ce îl va călăuzi în alegerile pe care le face [12].

Dezvoltarea personalității - în această etapă încep să acționeze factori noi: extinderea relațiilor interpersonale și a experienței personale; dezvoltarea cogniției sociale; auto-implicarea în propriul proces de formare; intrarea în viața comunității. Principalele modalități de autocunoaștere folosite de adolescenți sunt: autoobservația, reflecția și meditația asupra experiențelor proprii din relațiile interpersonale anterioare, din aprecierea și comparația cu alții, implicarea în diferite activități, atenta recepționare a atitudinilor celor din jur față de ei. Constituirea conștiinței de sine și a imaginii stabile a Eu-lui este printre cele mai importante achiziții ale vârstei respective. În adolescență se constituie toate dimensiunile **conștiinței de sine**: *dimensiunea cognitivă* (cunoștințe despre propriile calități și trăsături); *dimensiunea afectivă* (emoțiile și sentimentele personale, simțul demnității personale); *dimensiunea comportamentală* (presupune manifestarea în practică, în conduită, relații a acestor achiziții, a atitudinii față de sine). Relațiile și comunicarea cu semenii ocupă un rol important în viața adolescenților [39, p.34-37].

Caracteristici menționate mai sus ne demonstrează o deschidere și motivație maximă spre învățarea și asimilarea cunoștințelor și abilităților de orientare socială care ar facilita un comportament social inteligent în maturitate. Totodată, această perioadă este foarte influențată de diverși factori interni și mai cu seamă externi ceea ce ar putea deruta un adolescent și ar putea să-i impregneze un sistem de credință fals și neconform cu expectanțele sociale, deplasându-l în extrema conflictului și dezadaptării sociale.

În această ordine de idei, pe lângă familie care este un puternic factor de socializare și un catalizator de transmitere a modelelor și rolurilor sociale tinerei generații, un alt agent de socializare este școala care ar trebui să creeze condițiile propice constituirii și funcționării grupurilor de semeni. În școală, adolescentul își satisface nevoia de apartenență la grup și

socializare unde colegii vor ocupa un loc foarte important, oferindu-i acestuia posibilitatea de a experimenta roluri și situații sociale, contribuind astfel la remanierea identității personale și sociale. Pe de altă parte, chiar dacă adolescentul tinde să se detașeze de paternurile familiale, el oricum rămâne dependent și puternic influențat de cadrul său familial. În acest context, familia și școala sunt factorii decisivi în formarea personalității adolescentului, în procesul său de maturizare și de dezvoltare a inteligenței sociale. Pe această bază de idei apare interogația: În contextul mediului socio-cultural contemporan familia și școala sunt oare suficient de pregătiți în a crea condiții ce ar favoriza dezvoltarea inteligenței sociale a adolescentului, orientându-l spre succes și performanță? Și care ar fi factorii, condițiile specifice mai eficiente și productive pentru dezvoltarea inteligenței sociale la diferite etape de dezvoltare?

Astfel, putem afirma că problema inteligenței sociale are un caracter interdisciplinar. Ea necesită să fie investigată și în continuare, deoarece este una multiaspectuală. Această problemă este la interferența controversatelor tipuri de abordări în știința și practica contemporană, ce ar putea constitui drept un nou discurs explicativ care ar integra științele despre om și eficiența acestuia în contextul social contemporan.

În acest sens, am inițiat cercetarea ce vizează dezvoltarea inteligenței sociale, ce ne va permite să răspundem la o serie de întrebări și ne va deschide noi oportunități de formare și studiere mai aprofundată a inteligenței sociale.

Acest demers de cercetare a fost sintetizat, pornind de la obiectivarea științifică a literaturii de specialitate, prin sumarizarea principalelor constructe teoretice ce constituie pilonii de lucru în argumentarea prezentului cadru științific, care se va transpune în fundamentarea problemei de cercetare, determinarea scopului și a obiectivelor, înaintarea ipotezelor și concluziilor de rigoare.

Fundamentarea științifică a problemei cu privire la dezvoltarea conceptului de inteligența socială poate fi dedusă ca urmare a interogării literaturii de specialitate și prin sintetizarea principalelor modele teoretice prezentate în acest capitol. Prin urmare, putem afirma că deși inteligența socială joacă un rol important în viața și activitatea umană, până în prezent nu există un consens în definirea și caracterizarea univocă a conceptului de inteligență socială, nu sunt clarificate mecanismele, factorii și componentele ce contribuie la formarea acesteia, sunt lacunare datele cu privire la dezvoltarea inteligenței sociale în ontogeneză, ceea ce impune necesitatea de continuare a studiilor asupra acestui fenomen psihologic complex. Având la bază această situație, este îndreptățită formularea problemei de cercetare cu privire la dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie, care poate fi explorată în următoarele întrebări de cercetare:

1. La ce nivel de dezvoltare se află inteligența socială în adolescență?
2. Cum influențează factorul de gen dezvoltarea inteligenței sociale în adolescență?

3. În ce măsură tipul de familie (familie completă/incompletă) ar influența nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale?
4. Care ar fi impactul climatului psihologic familial asupra dezvoltării inteligenței sociale în adolescență?
5. Ce relație poate fi identificată între inteligența socială și trăsăturile de personalitate?
6. Ar putea fi crescut nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în condiții de mediu special organizat prin intervenții de ordin psihologic și care ar fi metodele eficiente în acest sens?

Scopul acestei cercetări rezidă în stabilirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie, studierea particularităților inteligenței sociale în funcție de gen, tipul de familie și a relației de interdependență cu trăsăturile de personalitate, climatul psihologic din familie și determinarea condițiilor psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.

Ca răspuns la întrebările de cercetare enunțate am anticipat următoarea **afirmație ipotetică**:

Presupunem că sunt diferențe în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți în funcție de gen, tipul de familie și există o relație de interdependență dintre inteligența socială și factorii de personalitate pe de o parte și climatul psihologic în familie pe de altă parte.

Obiectivele cercetării experimentale. Pentru a realiza scopul cercetării evidențiem următoarele obiective de cercetare:

1. Identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.
2. Determinarea diferențelor de gen privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.
3. Stabilirea specificului inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie.
4. Identificarea relației de interdependență între inteligența socială și climatul psihologic din familie.
5. Studiarea relației de asociere dintre nivelul dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate.
6. Elaborarea și aplicarea unui program de intervenție psihologică privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie.
7. Formularea concluziilor și recomandărilor pentru profesori, psihologi și părinți privind optimizarea procesului de dezvoltare a inteligenței sociale.

1.4. Concluzii la capitolul 1

Până la acest moment, am încercat să oferim o explicație cât mai exhaustivă, să prezentăm principalele concepte și modele teoretice, insistând pe parcursul acestui capitol asupra celor mai recente perspective ale inteligenței sociale, argumentate științific, care să constituie fundamentul

teoretic al tezei de doctorat în cercetarea experimentală de formare a inteligenței sociale în adolescența timpurie. Sumarizând cadrul teoretic cu privire la conceptul studiat, reiterăm câteva concluzii de bază:

1. Având în vedere inteligența socială ca o capacitate umană integră, cercetătorii aduc în prim plan cercetările ce confirmă rolul inteligenței sociale de adaptare la mediul înconjurător și transformare a mediului social. Inteligența socială este considerată la ora actuală ca un factor esențial care asigură succesul în viață, determinând nivelul de reușită al interacțiunii sociale.
2. S-a creat o opinie potrivit căreia inteligența socială este un grup distinct și coerent de abilități mentale legate de prelucrarea informațiilor sociale, grup de capacități și cunoștințe care se deosebesc fundamental de cele ce stau la baza gândirii „formale” - verificate prin testele inteligenței „academice”. Inteligența socială este compusă din elemente cognitive (înțelegerea contextului mediului social, capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți), comportamentale (capacitatea de a se comporta înțelept în relațiile cu ceilalți), perceptivă (percepția sinelui, percepția socială, gândire socială, imaginație socială, reprezentare socială), analitice (analiza succesiunilor, interpretarea și previziunea schimbărilor comportamentelor sociale), componente energetice (rezistența psihică și fizică, activismul) și afective (empatie, compasiune, bunătate, rezonanța emoțională) care se formează și se manifestă în relațiile sociale subiect-subiect, determinând reușita comunicării, interrelaționării și adaptării sociale a persoanei.
3. Inteligența socială are funcția de armonizare a relației dintre persoană și mediu, predicția comportamentului, interconectare relațională, cunoaștere și evaluare, comunicare, reflecție și reglare, funcția motivațională, autocunoașterea, autoaprecierea, autodezvoltarea și autoinstruirea. Sensibilitatea, reflecția și empatia sunt factorii fundamentali ai inteligenței sociale care contribuie la formarea ei.
4. Inteligența socială este o funcție a culturii. Comportamentele și caracteristicile care într-o cultură sunt considerate social inteligente ar putea să nu prezinte valoare pentru o altă cultură. Ca urmare a studiilor efectuate, s-a constatat că cultura nu își exercită influența asupra nivelului dezvoltării intelectuale propriu-zise, ci asupra caracterului preferințelor intelectuale.
5. Inteligența socială poate fi considerată drept un fenomen dinamic, iar formarea acesteia are loc în procesul socializării și este acumulată pe durată întregii vieți omenești. Procesul de asimilare a experiențelor sociale care determină formarea competențelor sociale în mod evolutiv cel mai intens este la vârsta adolescenței. La această vârstă în raport cu vârstele precedente sunt evidente progresele în dezvoltarea **metacogniției** și **gândirii recursive**, iar gândirea non-egocentrică este o performanță în devenire. Adolescenții asimilând experiențele sociale devin tot mai capabili să recunoască și să coordoneze dimensiunile multiple ale experiențelor interpersonale.

Analiza teoretică realizată de noi a demonstrat că formarea inteligenței sociale este determinată de percepția socială, sensibilitatea socială, gândirea socială, de reflecție și empatie. Totodată, considerăm că la etapa actuală problema dezvoltării inteligenței sociale rămâne deschisă. Chestiunile care încă nu și-au găsit rezolvarea rezidă în identificarea unor condiții mai eficiente și productive pentru dezvoltarea inteligenței sociale la diferite etape de vârstă.

2. STUDIUL EXPERIMENTAL PRIVIND DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI SOCIALE ÎN ADOLESCENȚA TIMPURIE

2.1. Organizarea cadrului metodologic al cercetării experimentale

Prezentul studiu vizează dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenții cu vârsta cuprinsă între 14 și 17 ani și a conexiunea dintre aceasta și profilul personalității, climatul psihologic în familie, prezentând o imagine comprehensibilă asupra relațiilor existente în raport cu genul și tipurile de familie (familii complete/incomplete) din care provin subiecții cercetării.

Scopul experimentului de constatare rezidă în stabilirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie, studierea particularităților inteligenței sociale în funcție de gen, tipul de familie și a relației de interdependență cu trăsăturile de personalitate, climatul psihologic din familie și determinarea condițiilor psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.

Obiectivele cercetării de constatare sunt următoarele:

1. Identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.
2. Determinarea diferențelor de gen privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.
3. Stabilirea specificului inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie (familie completă/incompletă).
4. Studierea relației de asociere dintre nivelul dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate.
5. Identificarea relației de interdependență dintre inteligența socială și climatul psihologic în familie.

Ipotezele experimentului de constatare:

1. Presupunem că există diferențe în ceea ce privește dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți în funcție de gen și tipul de familie (familie completă/incompletă).
2. Considerăm că există o relație de interdependență între inteligența socială a adolescenților și trăsăturile de personalitate, între inteligența socială și indicatorii climatului psihologic din familiile subiecților.

Cercetarea experimentală constatativă s-a desfășurat în perioada 2014-2015 și a parcurs câteva etape:

- *prima etapă* a inclus clarificarea dimensiunilor pentru cercetare, determinarea instrumentelor de cercetare și selectarea eșantionului experimental;
- la etapa *a doua* au fost colectate materialele experimentale la vârsta investigată în scopul identificării nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie, a factorilor ce

influențează inteligența socială și a relației ei cu trăsăturile de personalitate și climatul psihologic în familie;

- la etapa *a treia* a fost efectuată analiza datelor obținute, prelucrarea statistică, sintetizarea și interpretarea rezultatelor cercetării;
- etapa *a patra* a constat în formularea concluziilor în contextul confirmării ipotezei cercetării și elaborarea concluziilor generale și recomandărilor privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți.

Subiecții cercetați. În cadrul experimentului de constatare au participat 220 de adolescenți - elevi din clasele a 9-a, a 10-a și a 11-a dintr-o instituție de învățământ general din mun. Chișinău, cu vârsta cuprinsă între 14 și 17 ani, cu o vârstă medie de 15,4 ani (SD = 1,00), dintre care 117 fete (Md = 15,36, SD = 1,03) și 103 băieți (Md = 15,47, SD = 0,98), precum și 220 de părinți ai acestora. În total, în cercetare au fost incluși 440 de subiecți.

Având la bază ipotezele și obiectivele cercetării, am pledat pentru un set de metode și instrumente de diagnosticare care să reliefeze cât mai pregnant variabilele vizate în cercetare:

a) Variabilele independente:

- trăsături de personalitate (*nervozitate, agresivitate spontană, depresivitate, emotivitate (excitabilitatea), sociabilitate, caracter calm, dominare, inhibiție, fire deschisă, extraversiune - introversiune, labilitate emoțională și masculinitate - feminitate; MD – Auto-apriciere adecvată; Factorul A: Extravertit - Rezervat; Factorul B: Inteligența; Factorul C: Instabilitate emoțională - Stabilitate emoțională; Factorul E: Supunere - Dominare; Factorul F: Reținere - Expansivitate; Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - Normativarea înaltă a comportamentului; Factorul H Prudență - Îndrăzneală; Factorul I: Duritate - Tandrețe; Factorul L: Încrezător - Bănuitor; Factorul M: Practic - Inventiv; Factorul N: Direct - Ascuns; Factorul Q: Încredere în sine - Anxietate; Factorul Q1: Conservator - radical; Factorul Q2: Dependent de grup - Independență; Factorul Q3: Autocontrol înalt - Autocontrol scăzut; Factorul Q4: Destins - Tensionat; Extraversiune, Stabilitate emoțională, Conștiinciozitate, Amabilitate și Autonomie);*
- Genul;
- Tipul familiei (*familie completă/incompletă*);
- Climatul psihologic în familie.

b) Variabilele dependente:

Inteligența socială exprimată prin următoarele: *scala 1 „Povestiri de încheiat”- factorul de cunoaștere a comportamentului; scala 2 „Grupurile de expresii”- factorul de cunoaștere a claselor de comportament; scala 3 „Expresii verbale”- cunoașterea transformărilor comportamentale; scala 4 „Povestiri de completat”- factorul de cunoaștere a sistemelor*

comportamentale; IQ_social_total - „notă compozită” reprezintă rezultatul pentru întreaga baterie de teste, acesta reflectând **nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale**.

Colectarea datelor privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescență, factorii ce influențează inteligența socială, precum și relația acesteia cu trăsăturile de personalitate și climatul psihologic în familie a fost efectuată prin utilizarea următoarelor metode și instrumente de cercetare:

1. Bateria de teste de inteligență socială a lui Guilford, J. și Sullivan, M. [102; 207];
2. Metoda documentării: (analiza actelor din dosarele școlare ale elevilor privind tipul de familie);
3. Testul „Starea tipică a familiei” după Минияров В. М. [204];
4. Inventarul de personalitate Freiburg forma B (F.P.I.) [44; 186];
5. Testul de personalitate Cattell Forma C (16PF) [186; 20];
6. Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori [8].

Bateria de teste de inteligență socială a lui Guilford J. și Sullivan M.

Alegerea metodei este justificată de faptul că cele patru baterii de teste pentru proba de inteligență socială, propuse de autorii menționați acoperă patru dintre așa-numitele aptitudini de cunoaștere a comportamentelor celorlalți (adică aptitudinile de a înțelege gândurile, sentimentele și intențiile altor persoane). Conform savantei Е.С.Михайлова, proba diagnostichează predominant componenta cognitivă a abilităților comunicative, având un fundament structural specific dezvoltării cognitive și morale, inteligența socială fiind o capacitate integră relativ independentă [207]. În literatura de specialitate, această probă este considerată drept cel mai fiabil și mai răspândit instrument pentru diagnosticarea inteligenței sociale [207; 153; 159; 160; 185; 186; 191; 198; 216]. Metoda a fost elaborată pentru toată gama de vârstă, testele putând fi aplicate adolescenților începând chiar de la vârsta de 9 ani. Bateria de teste de inteligență socială include 4 teste: testul nr. 1 - „Povestiri de încheiat”, testul nr. 2 „Grupurile de expresii”, testul nr. 3 – „Expresii verbale”, testul nr. 4 - „Povestiri de completat”, dintre care 3 teste sunt realizate pe bază de material de testare nonverbală și un test – pe bază de material de testare verbală. Testele diagnostichează patru abilități în structura inteligenței sociale: cunoașterea claselor, sistemelor, transformărilor și rezultatelor comportamentale. Două teste din structura factorilor au, de asemenea, ponderi secundare legate de capacitatea de înțelegere a elementelor și atitudinilor comportamentale. Fiecare test conține 12-15 itemi, iar timpul aplicării este limitat: testul 1 - 6 minute, testul 2 - 7 minute, testul 3 - 5 minute, testul 4 - 10 minute. Timpul total, inclusiv instruirea, constituie 30-35 minute.

Testul nr. 1 - „Povestiri de încheiat” folosește scene cu personajul comic Barney și familia sa (soție, fiu, prieteni). Fiecare povestire se bazează pe prima imagine care descrie acțiunile

personajelor într-o anumită situație. Subiectul trebuie să găsească printre celelalte trei imagini ce ar trebui să se întâmple după situația descrisă în prima imagine, luând în considerare sentimentele și intențiile personajelor. Testul măsoară *factorul de cunoaștere a comportamentului (CBI)*, adică abilitatea de a anticipa consecințele comportamentului personajelor într-o anumită situație, de a anticipa ce se va întâmpla în viitor.

Testul nr. 2 - „Grupurile de expresii” - materialul de testare este reprezentat de imagini care exprimă expresia non-verbală: expresii faciale, posturi, gesturi. Cele trei imagini din stânga exprimă întotdeauna aceleași sentimente, gânduri și stări ale unei persoane. Subiectul trebuie să găsească printre cele patru imagini din dreapta una care exprimă aceleași sentimente, gânduri și stări ale unei persoane ca imaginile din stânga. Testul măsoară *factorul de cunoaștere a claselor de comportament (CBC)*, și anume, capacitatea de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții non-verbale ale persoanei.

Testul nr. 3 - „Expresii verbale” - în fiecare sarcină a scalei este prezentată o frază pe care o persoană o spune unei alte persoane într-o anumită situație. Testul trebuie să găsească printre celelalte trei situații de comunicare date acea expresie care are un sens diferit, va fi pronunțată cu o intenție diferită. Testul măsoară *cunoașterea transformărilor comportamentale (CBT)*, și anume, capacitatea de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat.

Testul nr. 4 - „Povestiri de completat” - în această scală, personajele lui Ferdinand apar în context de relații familiale, de afaceri și prietenie. Fiecare poveste este compusă din patru imagini și una dintre ele lipsește întotdeauna. Subiectul trebuie să înțeleagă logica dezvoltării povestirii și printre celelalte patru imagini propuse pentru răspuns să găsească pe cea lipsă. Testul măsoară *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale (CBS)*, adică capacitatea de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații.

Testul a fost administrat în grup, fiind utilizată întreaga baterie de teste în ordinea numerotării lor. Formularele cu răspunsuri au fost prelucrate cu ajutorul unor grile speciale. Rezultatele au fost calculate pentru fiecare test aparte și pentru întreaga baterie de teste. Rezultatele la teste reflectă nivelul de dezvoltare a unei sau câtorva capacități ale *factorului de cunoaștere a comportamentului*. Rezultatul pentru întreaga baterie de teste se numește *notă compozită*, acesta reflectând nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale.

Suma notelor brute calculate cu ajutorul grilelor la fiecare test se transpune în rândul întâi al baremului din formularul de răspunsuri. Pentru fiecare răspuns corect, persoanei examinate i se atribuie un punct. Notele brute sunt transformate în note standard cu ajutorul tabelelor normative și se transpun pe rândul doi al baremului. Nota compozită reprezintă suma notelor brute la fiecare test. Suma obținută se transformă, de asemenea, în valoare standard.

După încheierea procedurii de prelucrare a rezultatelor se obțin notele standard la fiecare baterie de teste, acestea reflectând nivelul de dezvoltare a capacităților respective de cunoaștere a comportamentului. Totodată, sensul general al notelor standard poate fi definit în felul următor:

Nivelul 1 - capacități reduse de cunoaștere a comportamentului;

Nivelul 2 - capacități sub medii de cunoaștere a comportamentului;

Nivelul 3 - capacități medii de cunoaștere a comportamentului;

Nivelul 4 - capacități peste medie de cunoaștere a comportamentului;

Nivelul 5 - capacități înalte de cunoaștere a comportamentului.

Normativele de calculare a datelor obținute în urma testării sunt prezentate în tabelul 2.1.

Tabelul 2.1 Tabele normative pentru determinarea valorilor standard la Bateria de teste de inteligență socială a lui Guilford J. și Sullivan M.

Valori standard	Subteste				Notă compozită
	1	2	3	4	
1	0 - 2	0 - 2	0 - 2	0 - 1	0 - 12
2	3 - 5	3 - 5	3 - 5	2 - 4	13 - 26
3	6 - 9	6 - 9	6 - 9	5 - 8	27 - 37
4	10 - 12	10 - 12	10 - 11	9 - 11	38 - 46
5	13 - 14	13 - 15	12	12 - 14	47-55

Metoda documentării (analiza dosarelor școlare ale copiilor privind tipul de familie)

În cercetarea psihologică, *metoda documentării* este utilizată în scopul *culegerii de date* despre un aspect al socialului la care nu este acces prin observație directă cu privire la un domeniu studiat. Documentele sociale conțin relatări despre evenimente, fapte sociale și despre reflectarea acestora în conștiința subiecților (reprezentări, opinii, credințe, producții literare etc.). Din această perspectivă, un document social este orice obiect material sau text care conține o informație comprehensibilă despre o realitate oarecare; ele sunt „urme” ale faptelor și proceselor sociale. Urmele lăsate de faptele anterioare pot fi urme directe (rezultate din activitatea productivă a oamenilor) și urme indirecte (texte scrise, acte oficiale) [10, p. 196].

În opinia autorului Chelcea (2001), o utilitate specială o au *documentele publice oficiale* cu caracter informativ (cu privire la aspecte ale vieții politice, economice etc.) sau prescriptiv (legi, ordonanțe de guvern, regulamente de ordine internă, coduri deontologice); *documentele personale oficiale* (certIFICATE de naștere, căsătorie, deces, buletin de identitate, acte de proprietate, testamente, adeverințele și dovezile eliberate de autorități, documente școlare, fișe medicale etc.) servesc, în primul rând, pentru identificarea subiecților investigați [op. cit].

Pentru a realiza cercetarea în raport cu obiectivele propuse, a fost utilizată *metoda documentării* ca sursă de bază de culegere a informațiilor despre tipul de familie al adolescenților

ce au participat la realizarea studiului. Astfel, au fost consultate *documente scrise, documente personale și publice, oficiale* (emise de autorități de stat). În acest sens, un bogat material informativ am obținut prin cercetarea dosarelor școlare ale elevilor. Au fost analizate certificatele de naștere, certificatele de componență familială sau buletinul de identitate al părintelui/reprezentantului legal, caracteristicile personale ale elevilor realizate anterior de către diriginții de clasă.

Savantului King R. F. (2005), menționează că: „...se pot colecta date consultate de alții (din arhive de documente primare, din publicații ale unor eforturi de cercetare ale altor autori sau din alte surse statistice disponibile)” [35, p. 215]. În acest sens, în cazul în care conținutul informațional al actelor din dosarele școlare ale elevilor era lacunar sau neactualizat pentru a obține informație relevantă cercetării, s-a recurs la studiul documentelor realizate de psihologul școlar, și anume, fișa de evaluare, caracteristica psihologică și procesele verbale în baza interviurilor realizate de psihologul școlar. Prin analiza documentelor s-a obținut informația privind tipul de familie al elevului – el/ea este din familie completă – cu ambii părinți sau incompletă – cu un părinte, cu părinți plecați peste hotare sau copii rămași sub tutela altor rude.

Testul „Starea tipică a familiei” (După Минияров В. М.)

Testul „Starea tipică a familiei” este destinat părinților pentru a evalua climatul psihologic din familie. Subiecților li se propune să completeze un tabel alcătuit din 12 afirmații. Răspunsul se apreciază după fiecare din cele douăsprezece întrebări de la stânga la dreapta de la 0 la 7 puncte. Subiecților li se propune să-și imagineze că sunt în propria familie. Să-și amintească sentimentul cu care deschid ușa casei. Să-și amintească sentimentul pe care îl au când sunt la slujbă și-și amintesc despre treburile casnice. Cum se simt în zilele de odihnă, seara după lucru. La general, să-și amintească toată viața de familie și senzațiile legate de familie.

La prelucrarea rezultatelor se sumează punctele obținute pe fiecare din cele trei scale:

I scală, „*insatisfacție generală*” - întrebările 1, 4, 7, 10. Starea poate fi constatată dacă suma punctajului este egală sau depășește 26 puncte.

II scală, „*încordare neuropsihică*” - întrebările 3, 6, 9, 12. Starea poate fi constatată dacă suma punctajului este egală sau depășește 27 puncte.

III scală, „*anxietate în familie*” - întrebările 2, 5, 8, 11. Starea poate fi constatată dacă suma punctajului este egală sau depășește 26 puncte [204, p. 64].

Inventarul de personalitate Freiburg forma B

Inventarul de personalitate elaborat de Selg H., Fahrenberg Y. și R. Hampel este un chestionar multifazic și e destinat diagnozei stărilor și însușirilor de personalitate în procesul de adaptare socială și reglare comportamentală. Forma B conține 114 itemi și se administrează în grup sau individual, fără limită de timp persoanelor cu nivel educațional și dezvoltare intelectuală medie, capabile să surprindă semnificația itemilor. El se poate utiliza atât în domeniul clinic, cât și în cel neclinic. Prin dimensiunile sale și parametrii pe care-i vizează, inventarul evidențiază atât aspecte ale personalității normale, cât și aspecte patologice. Totuși, este construit astfel încât să poată diagnostica, în primul rând, persoanele sănătoase, fără tulburări psihosomatice. Numai scorurile mari la scalele clinice justifică atenția specială față de subiecții în cauză, pentru a li se recomanda un examen de strictă specialitate.

Testul de personalitate FPI conține 9 scale la care, pentru a obține o imagine cât mai completă a personalității celui investigat, autorii au mai adăugat încă 3 scale suplimentare. Astfel, testul FPI pune în evidență, prin cele 12 scale de care dispune, tot atâtea însușiri de personalitate, și anume: *nervozitatea, agresivitatea spontană, depresia, emotivitatea (excitabilitatea), sociabilitatea, caracter calm, dominarea, inhibiția, firea deschisă, extraversiunea - introversiunea, labilitatea emoțională și masculinitatea - feminitatea.*

Inventarul FPI este constituit pe bază de două răspunsuri posibile: DA sau NU.

Analiza rezultatelor are loc în două etape, mai întâi se urmăresc răspunsurile la itemii potrivit scalelor FPI 1- FPI 12, aflându-se astfel valorile brute individuale. Fiecare răspuns al subiectului ce corespunde cu cel al scalelor se egalează cu un punct. La etapa a doua, din rațiuni practice și din cauza dependenței anumitor scale FPI de particularități și vârstă, se recomandă ca valorile brute FPI individuale să fie transformate în valori standard FPI [44, p. 12-13].

Interpretarea rezultatelor obținute se realizează conform valorilor standard: 1-3 – valori mici; 4-6 – valori medii; 7-9 – valori mari.

Testul de personalitate Cattell Forma C

Aplicabil între 12 și 18 ani, conține 105 întrebări. Subiecților li se propune să citească atent fiecare întrebare și să aleagă una din cele trei variante de răspuns, litera (a, b, c) în dreptul numărului întrebării. Nu există răspunsuri „corecte” sau „greșite”, ci doar cele care sunt caracteristice subiecților. Trăsăturile evaluate prin analiză factorială sunt constructe bipolare care încearcă să cuprindă mulțimea de manifestări comportamentale specifice dimensiunii, în mod gradat, de la unul dintre polii acesteia, caracterizat printr-o maximă exprimare în comportament a unei extreme a dimensiunii spre celălalt pol caracterizat printr-o maximă exprimare a opusului. Factorii mășurați prin chestionar sunt: *MD – Auto-apreciere adecvată; Factorul A: Extravertit - Rezervat; Factorul B: Inteligență; Factorul C: Instabilitate emoțională - Stabilitate emoțională;*

Factorul E: Supunere - Dominare; Factorul F: Reținere - Expansivitate; Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - Normativarea înaltă a comportamentului; Factorul H Prudență - îndrăzneală; Factorul I: Duritate - Tandrețe; Factorul L: Încrezător - Bănuitor; Factorul M: Practic - Inventiv; Factorul N: Direct - Ascuns; Factorul Q: Încredere în sine - Anxietate; Factorul Q1: Conservator - Radical; Factorul Q2: Dependent de grup - Independență; Factorul Q3: Autocontrol înalt - Autocontrol scăzut; Factorul Q4: Destins - Tensionat [186, p. 53-64; 20, p.42-44].

Normativele de calculare a datelor obținute în urma testării sunt prezentate în tabelul 2.2.

Tabelul 2.2 Tabele normative pentru transformarea datelor brute în valori standard

Categoría	Valori standard	
	Numărul de puncte	nivelul
I	1	Nivel jos
	2	
II	3	
	4	
III	5	Nivel mediu
	6	
IV	7	Nivel înalt
	8	
V	9	
	10	

Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori

Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori (CP5F) este destinat evaluării celor cinci suprafactori ai modelului Big Five: *Extraversiune, Stabilitate emoțională, Conștiinciozitate, Amabilitate și Autonomie*. El poate fi utilizat pentru diagnoza personalității în domeniul educațional, în domeniul clinic și al psihologiei sănătății. *CP5F* a fost etalonat într-o populație non-clinică, formată din persoane cu vârsta cuprinsă între 14 și 65 de ani. Chestionarul se administrează individual sau colectiv, fără limită de timp.

Fiecare item din chestionarul *CP5F* conține o afirmație despre felul în care o persoană simte (de ex.: „Mă necăjesc din cauza unor întâmplări neplăcute, chiar dacă știu că ele sunt puțin importante.”), gândește (de exemplu: „Consider că viața este plină de lucruri interesante.”) sau acționează (de ex.: „Evit să conduc activități efectuate în colectiv.”). Subiectul trebuie să aprecieze în ce măsură afirmația din fiecare item i se potrivește și să răspundă cu una din variantele: 1 = mi se potrivește foarte puțin, 2 = mi se potrivește puțin, 3 = mi se potrivește cam pe jumătate, 4 = mi se potrivește mult și 5 = mi se potrivește foarte mult.

În *Grila de cotare a chestionarului CP5F* (Anexa 1) sunt indicați itemii care intră în componența fiecărei scale. Pentru fiecare item este notat modul de cotare (directă sau inversă).

Persoana care administrează chestionarul îl invită pe subiect să citească instrucțiunile de completare a răspunsurilor din Caietul chestionarului care conține 130 de afirmații ce descriu comportamente. Subiectul notează pentru fiecare dintre ele în ce măsură i se potrivește. În foaia de răspuns în dreptul numărului afirmației respective notează una dintre cifrele 1, 2, 3, 4 și 5, care înseamnă: 1 = mi se potrivește foarte puțin, 2 = mi se potrivește puțin, 3 = mi se potrivește cam pe jumătate, 4 = mi se potrivește mult, 5 = mi se potrivește foarte mult.

Cotele itemilor sunt numere întregi cuprinse între 1 și 5. În cazul itemilor cu cotare directă, cota 1 corespunde răspunsului „mi se potrivește foarte puțin, iar cota 5 - răspunsului „mi se potrivește foarte mult. Pentru itemii cu cotare inversă, cota 1 corespunde răspunsului „mi se potrivește foarte mult, iar cota 5 - răspunsului „mi se potrivește foarte puțin”. Scorul fiecărei scale se obține prin însumarea cotelor itemilor componenți.

Cotele *T* servesc la interpretarea scorurilor brute ale scalelor *CP5F* prin raportarea acestora la rezultatele obținute de persoanele din eșantionul extras din populația din care subiectul face parte (având în vedere sexul și vârsta sa și condițiile în care a răspuns la chestionar). Cotele *T* mai mari decât 60 sunt considerate **mari**, iar cele mai mici decât 40 sunt considerate **mici**. Cotele *T* cuprinse între 40 și 60 sunt considerate **medii**. [8, p. 198].

Metode statistico-matematice

Pentru analiza datelor au fost utilizate statistici descriptive și inferențiale, prelucrarea statistică a fost realizată prin intermediul SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versiunea 20, alegerea acestora bazându-se pe criterii și reguli clare stabilite de literatura de specialitate (ex: tipul variabilelor/scalelor de măsură, tipul eșantioanelor, numărul participanților din fiecare grup experimental ș.a.) [30].

Pentru a obține fapte relevante ipotezelor avansate în demersul acestui studiu, noi am supus datele empirice obținute în experiment prelucrărilor statistice corespunzătoare, iar rezultatele le-am prezentat în tabele și grafice precum urmează. Deoarece datele noastre sunt de interval, am utilizat în acest scop inclusiv metode parametrice de prelucrare statistică a datelor și teste neparametrice de comparație între grupuri (testul *U* Mann-Whitney, testul parametric T-Student, Testul Spearman al corelației diferenței rangurilor pentru date ordinale și Coeficientul de corelație Pearson (*r*)).

2.2. Dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți în funcție de „gen” și „tipul de familie”

Dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți

Rezultatele cercetării constative sunt raportate la obiectivele și ipotezele cercetării, accentuându-se și evidențiindu-se anumite caracteristici ale subiecților în funcție de datele obținute în urma rezolvării obiectivelor impuse prin testare.

În baza primului obiectiv al cercetării, *identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți*, am aplicat *Bateria de teste de inteligență socială* elaborată de Guilford, J. P. și O’Sullivan M. [54; 207; 102].

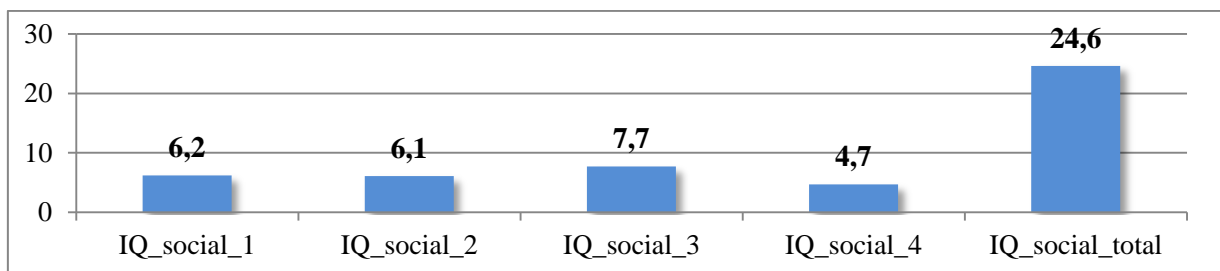


Fig. 2.1 Distribuția rezultatelor cu privire la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți conform Bateriei de teste de inteligență socială

Rezultatele obținute privind nivelul de dezvoltare pentru întregul lot de cercetare la testul nr. 1 „Povestiri de încheiat”, prezentate în figura 2.1, sunt egale cu media 6,2 ceea ce reprezintă limita de jos a nivelului 3 sau *capacități medii la limita de jos de cunoaștere a comportamentului*.

Adolescenții au dezvoltate capacități medii de a prevedea consecințele comportamentului. Ei sunt într-o măsură mai mică capabili să intuiască faptele viitoare ale oamenilor în baza analizării situațiilor reale de comunicare (de familie, de afaceri, de prietenie), să prezică evenimentele bazându-se pe înțelegerea simțurilor, gândurilor, intențiilor subiecților comunicării. Moderat pot să-și organizeze strategia propriului comportament pentru atingerea scopului propus. Subiecții prezintă abilități moderate de a se orienta în reacțiile nonverbale ale participanților la interacțiune și cunoașterea modelelor și regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor.

În anumite situații pot să comită greșeli (inclusiv fapte ilicite), să ajungă în situații de conflict, eventual în situații periculoase, deoarece ar putea să-și facă o imagine greșită despre rezultatele acțiunilor lor sau ale altora. Ar putea să se orienteze nesigur în normele și regulile de comportament general acceptate.

Constatăm că subiecții lotului experimental au obținut media egală cu 6,1 la testul nr. 2 „Grupurile de expresii”. Acest rezultat ne vorbește despre faptul că *abilitatea de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare* la adolescenți corespunde nivelului mediu de dezvoltare, însă valorile medii sunt la limita de jos a nivelului dat.

Interpretând acest rezultat, putem spune că adolescenții au capacități slab dezvoltate de a aprecia just stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi. Aceștia atribuie o importanță moderată comunicării nonverbale, acordă o atenție relativă reacțiilor nonverbale ale subiecților comunicării. Sensibilitatea relativ dezvoltată la expresiile nonverbale intensifică moderat capacitatea de a-i înțelege pe alții.

Adolescenții au cunoștințe limitate privind limbajul corpului, privirilor și gesturilor, care se însușește mai devreme în ontogeneză și oferă mai multă încredere decât limbajul verbal. În cadrul

comunicării ei se orientează într-o măsură mai mare la conținutul verbal al comunicărilor, aceștia putând să înțeleagă greșit, în anumite situații mai complexe, sensul cuvintelor interlocutorului, deoarece nu iau în considerare (sau consideră greșit) reacțiile nonverbale ce le însoțesc. Nivelul de dezvoltare a capacităților de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare este încă insuficient dezvoltat la această etapă de vârstă.

La testul nr. 3 „Expresii verbale” rezultatele obținute pentru întregul lot de cercetare, prezentate în figura 2.1, sunt egale cu media 7,7 ceea ce reprezintă limita de jos a nivelului 3 sau *capacități medii la limita de jos de cunoaștere a comportamentului, și anume, capacitatea de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane.*

Rezultatul obținut de către adolescenți ne permite să constatăm că ei posedă o sensibilitate moderată față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce îi ajută să înțeleagă ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. Nu în toate situațiile relaționale sunt capabili să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori, ei având un repertoriu relativ limitat de comportament de rol (adică manifestă relativă plasticitate de rol).

Adolescenții sesizează cu anumite erori diferitele sensuri pe care le pot adopta unele și aceleași mesaje verbale în funcție de caracterul relațiilor dintre oameni și de contextul situației de comunicare. Ar putea uneori să *vorbească la întâmplare* și să greșească când interpretează cuvintele interlocutorului.

O scădere a nivelului de dezvoltare de cunoaștere a comportamentului constatăm la testul nr. 4 „Povestiri de completat”. Rezultatele obținute la acest test privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale, prezentate în figura 2.1, sunt egale cu media 4.7, ceea ce reprezintă nivelul 2 sau *capacitatea de a înțelege logica evoluției situațiilor complicate de interacțiune* care este la nivel sub mediu de dezvoltare.

Adolescenții întâmpină dificultăți în înțelegerea dinamicii relațiilor interpersonale: adesea ei nu sunt capabili să clarifice prin raționamente logice motivele comportamentului oamenilor, să completeze lacunele din șirul de evenimente, să prezică consecințele comportamentului participanților la interacțiune. Se pot prognoza posibilități reduse de adaptare a celui examinat în diferite sisteme de relații interumane (de familie, de afaceri, de prietenie etc.). Au capacități reduse să perceapă structura situațiilor interpersonale în dinamică. Simt, cu anumite dificultăți, schimbarea sensului situației când în comunicare intervin diferiți subiecți. Nu reușesc să prezică cum se va comporta persoana în continuare, să identifice motivele unui anume comportament. Adolescenții întâmpină dificultăți la analizarea situațiilor de interacțiune interpersonală și, ca urmare, se adaptează prost la diferite relații reciproce între oameni.

Am constatat că abilitatea adolescenților de a reflecta în mod adecvat scopurile, intențiile, necesitățile subiecților comunicării, de a prezice consecințele comportamentului lor este dezvoltată la nivel sub mediu. În plus, ei au nevoie să acumuleze cunoștințe și experiențe proprii pentru a dezvolta abilitatea de orientare în reacțiile nonverbale ale persoanei, precum și să aprofundeze cunoștințele cu privire la normele și regulile ce reglementează comportamentul în societate.

În figura 2.1. este reflectată media cu privire la nivelul general de dezvoltare al inteligenței sociale la subiecții lotului experimental. Conform rezultatelor obținute, media generală este 24,6 (un. mediu) ceea ce corespunde nivelului 2 (capacități sub medii) a dezvoltării inteligenței sociale.

Acest rezultat ne vorbește despre faptul că subiecții lotului experimental au *capacități sub medii de cunoaștere a comportamentului*; abilitățile lor sociale care determină caracterul adecvat al înțelegerii comportamentului oamenilor este de nivel sub mediu de dezvoltare. Sub mediu sunt dezvoltate: sensibilitatea socială, empatia, perceperea altuia, precum și ceea ce poate fi calificat drept intuiție socială.

Aptitudinile care se răsfrâng asupra nivelului notei compozite, acoperă noțiunile tradiționale de sensibilitate socială, empatie, perceperea altuia, precum și ceea ce poate fi calificată drept intuiție socială [207].

Adolescenții pot întâmpina dificultăți în înțelegerea și pronosticarea comportamentului oamenilor, fapt ce complică relațiile reciproce și reduce posibilitatea adaptării sociale. De asemenea, sunt limitate capacitățile de a obține cât mai multă informație despre comportamentul oamenilor, de a înțelege limbajul comunicării nonverbale, de a exprima raționamente rapide și exacte despre oameni, de a prognoșta cu succes reacțiile acestora în situațiile date, de a da dovadă de perspicacitate în relațiile cu alții, fapt ce nu contribuie la adaptarea socială facilă a acestora. Abilitățile de comunicare nu sunt încă suficient dezvoltate. Ar putea întâmpina dificultăți în stabilirea contactelor, la capitolul deschidere, tact, bunăvoință și cordialitate, tendință spre apropierea psihologică în comunicare. Nu este suficient de bine dezvoltat interesul față de problemele sociale, interesul față de existența necesității de a influența asupra altora, asociindu-se adesea cu capacități reduse de dezvoltare a aptitudinilor organizatorice. Adolescenții manifestă un interes mai moderat pentru autocunoaștere, care se datorează capacităților mai reduse de dezvoltare pentru reflecție.

Analizând datele obținute, am format trei grupe de subiecți în funcție de nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale al acestora.

În tabelul 2.3 este prezentat numărul subiecților după trei niveluri și mediile lor obținute la nivelul general al inteligenței sociale (nota compozită).

Tabelul 2.3 Gruparea subiecților în funcție de nivelul inteligenței sociale (criteriul grupării: percentilele 25 și 75) conform Bateriei de teste de inteligență socială

Niveluri ale inteligenței sociale	Numărul de subiecți	Media
1 (scăzut)	58	18,41
2 (mediu)	115	24,72
3 (înalt)	47	31,98

Conform tabelului 2.3, majoritatea subiecților cercetați au nivel mediu (limita de jos) de dezvoltare a inteligenței sociale (115 subiecți). Totodată, au fost identificați subiecții cu nivelul scăzut (58 adolescenți) și înalt (47 adolescenți).

Concluzionăm că a fost stabilit *la adolescenți nivelul general sub mediu de dezvoltare a inteligenței sociale*.

Subiecții se caracterizează prin nivelul mediu, la limita de jos, al capacităților de înțelegere a consecințelor comportamentului, de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare, de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane. Totodată, subiecții se caracterizează prin nivel sub mediu de dezvoltare a capacităților de înțelegere logică a evoluției situațiilor complicate de interacțiune. Deci, capacitatea de a înțelege și a pronostica comportamentul oamenilor este la adolescenții cercetați, în general, dezvoltată insuficient. Astfel, adolescenții cu mare probabilitate întâmpină dificultăți în relațiile interpersonale și în adaptarea socială.

Diferențe de gen în dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți

La următoarea etapă a demersului nostru experimental, realizat în baza celui de al doilea obiectiv, am identificat nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți în funcție de genul acestora.

Ipoteza 1. Considerăm că există diferențe în ceea ce privește nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale în funcție de genul subiecților.

Factorii inteligenței sociale studiați sunt: IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere al comportamentului*; IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament*; IQ_social_3 - *cunoașterea transformărilor comportamentale*; IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*; IQ_social_total - *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale*.

Pentru a obține fapte relevante ipotezei înaintate în demersul acestui studiu, noi am supus materialul empiric obținut în experiment prelucrărilor statistice corespunzătoare, iar rezultatele lor le-am reflectat în tabele și grafice prezentate mai jos (vezi anexa A2.8 - A2.10).

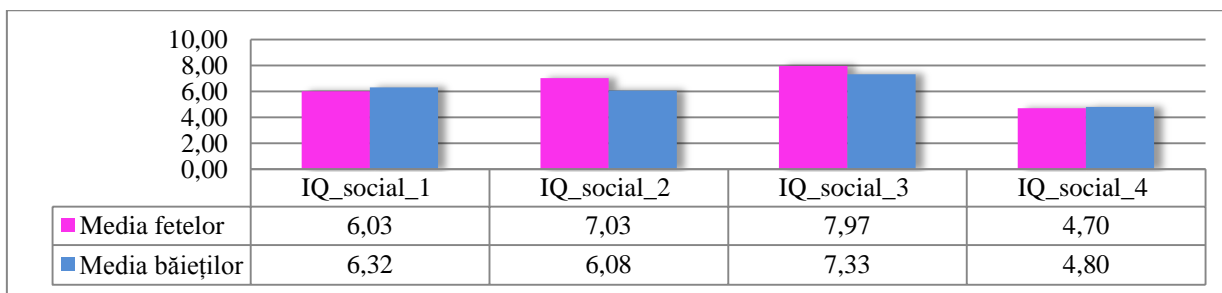


Fig. 2.2 Mediile obținute prin aplicarea Bateriei de teste de inteligență socială în funcție de variabila gen

Rezultatele obținute privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în funcție de genul subiecților cercetării la testul nr. 1 „Povestiri de încheiat”, prezentate în figura 2.2, sunt egale pentru fete cu media 6,03 și pentru băieți cu 6,32, ceea ce reprezintă limita de jos a nivelului 3 de dezvoltare a inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere comportamentală* sau capacități medii la limita de jos de cunoaștere a comportamentului.

Adolescenții, atât fetele, cât și băieții, au dezvoltate capacitarăți de nivel mediu de a prevedea consecințele comportamentului. Ei ar putea, cu anumite erori, să intuiască faptele viitoare ale oamenilor în baza analizării situațiilor reale de comunicare (de familie, de afaceri, de prietenie), să prezică evenimentele bazându-se pe înțelegerea simțurilor, gândurilor, intențiilor subiecților comunicării. Pot să-și organizeze moderat strategia propriului comportament pentru atingerea scopului propus. Nivelul mediu al limitei de jos de dezvoltare presupune abilități moderate de a se orienta în reacțiile nonverbale ale participanților la interacțiune și cunoașterea modelelor și regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor.

În anumite situații pot comite greșeli, se pot pomeni în situații de conflict, eventual în situații periculoase, deoarece ar putea să-și facă o imagine greșită despre rezultatele acțiunilor lor sau ale altora. Ar putea să se orienteze nesigur în normele și regulile de comportament general acceptate.

De asemenea, constatăm că subiecții lotului experimental la testul nr. 2 „Grupurile de expresii” au obținut mediile: 7,03 pentru fete și 6,08 la băieți. Acest rezultat ne vorbește despre faptul că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* (capacitatea de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare) la adolescenții de ambele genuri este de nivelul 3, însă la băieți valorile medii sunt la limita de jos a nivelului dat.

Constatăm că fetele într-o măsură mai mare decât băieții au dezvoltate capacitățile de a aprecia just stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi. Fetele atribuie o importanță mai mare decât băieții comunicării nonverbale. Fetele acordă o atenție mai mare reacțiilor nonverbale ale subiecților comunicării, având o sensibilitate mai dezvoltată la expresiile nonverbale care intensifică capacitatea de a-i înțelege pe alții.

Fetele au cunoștințe mai bune privind limbajul corpului, privirilor și gesturilor, care se însușește mai devreme în ontogeneză și provoacă mai multă încredere decât limbajul verbal. În cadrul comunicării, ele se orientează într-o măsură mai mare la conținutul verbal al comunicărilor, acestea putând să înțeleagă în anumite situații mai complexe sensul cuvintelor interlocutorului, deoarece iau în considerare reacțiile nonverbale ce le însoțesc.

Datele privind dezvoltarea inteligenței sociale în funcție de variabila gen, obținute la testul nr. 3 „Expresii verbale” pentru *cunoașterea transformărilor comportamentale*, prezentate în figura 2.2, indică că la fete media este egală cu 7,97, iar băieții au media de 7,33. Conform rezultatelor obținute, subiecții de ambele genuri se înscriu în limita nivelului mediu de dezvoltare a capacității de a înțelege schimbările reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat. Totuși, media mai mare la fete ne permite să constatăm că fetele, comparativ cu băieții, au capacități mai mari de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane. Fetele posedă o sensibilitate mai mare decât băieții față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce le ajută să înțeleagă mai rapid și just ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. Fetele, în mai multe situații relaționale, sunt capabile să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori, ele având un repertoriu mai divers de comportament de rol (adică manifestă mai multă plasticitate de rol).

Adolescentele sesizează mai exact diferitele sensuri pe care le pot adopta unele și aceleași mesaje verbale în funcție de caracterul relațiilor dintre oameni și de contextul situației de comunicare. Mai puțin este riscul de a greși când interpretează cuvintele interlocutorului.

O scădere a nivelului de dezvoltare a cunoașterii comportamentului o observăm la testul nr. 4 „Povestiri de completat”. Datele obținute la acest test pentru fete indică 4,70 (un medii) și la băieți 4,80 (un medii). Rezultatul obținut pentru ambele genuri reprezintă nivelul 2 (sub mediu) de dezvoltare a inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* ce presupune capacitatea de a înțelege logica evoluției situațiilor complicate de interacțiune.

Adolescenții de ambele sexe întâmpină în egală măsură dificultăți în înțelegerea dinamicii relațiilor interpersonale. Adesea ei nu sunt capabili să clarifice prin raționamente logice motivele comportamentului oamenilor, să completeze lacunele din șirul de evenimente, să prezică consecințele comportamentului participanților la interacțiune. Se pot prognoza posibilități reduse de adaptare a celui examinat în diferite sisteme de relații interumane (de familie, de afaceri, de prietenie etc.). Au capacități reduse în a percepe structura situațiilor interpersonale în dinamică. Simt, cu anumite dificultăți schimbarea sensului situației când în comunicare intervin diferiți subiecți. Nu reușesc să prezică cum se va comporta persoana în continuare, să identifice motivele unui anumit comportament. Atât fetele, cât și băieții întâmpină dificultăți la analizarea situațiilor de

interacțiune interpersonală și, ca urmare, se adaptează prost la diferite relații reciproce între oameni (de familie, de afaceri, de prietenie etc.).

S-a constatat că capacitatea adolescenților de ambele genuri de a reflecta în mod adecvat scopurile, intențiile, necesitățile subiecților comunicării, de a prezice consecințele comportamentului lor este dezvoltată la nivel sub mediu. În plus, ei au nevoie să acumuleze cunoștințe și experiențe proprii pentru a dezvolta abilitatea de orientare în reacțiile nonverbale ale persoanei, precum și să aprofundeze cunoștințele cu privire la normele și regulile ce reglementează comportamentul în societate.

În figura 2.3 putem vizualiza grafic diferențele la nivelul general de dezvoltare al inteligenței sociale în funcție de genul subiecților cercetați.

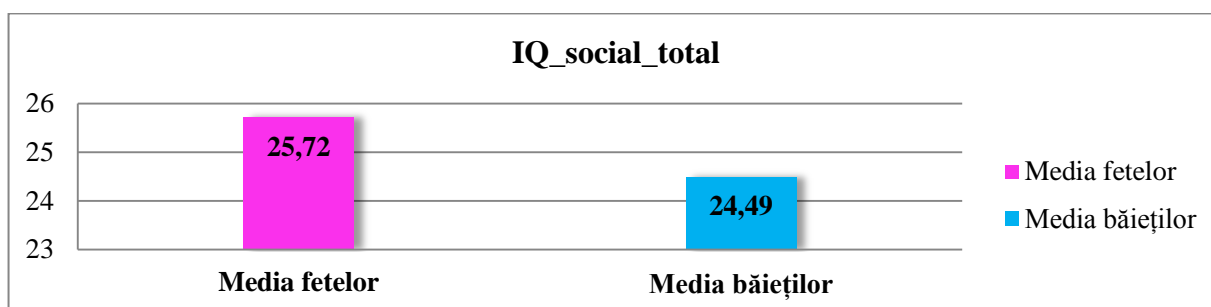


Fig. 2.3 Mediile generale (nota compozită) obținută prin aplicarea Bateriei de teste de inteligență socială în funcție de variabila gen

Nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale (*factorul integral de cunoaștere a comportamentului*) este determinat în baza notei compozite care, atât la fete, cât și la băieți este de nivelul 2, adică nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale este sub mediu.

Inteligența socială prin funcția reglatoare în comunicarea interpersonală care asigură adaptarea socială a persoanei, *fluența în relațiile cu oamenii*, atât la fete, cât și la băieți este de același nivel de dezvoltare - sub mediu.

Nivelul sub mediu de dezvoltare a inteligenței sociale ne vorbește despre faptul că capacitățile de a obține cât mai multă informație despre comportamentul oamenilor, de a înțelege limbajul comunicării nonverbale, de a exprima raționamente rapide și exacte despre oameni, de a prognoza cu succes reacțiile acestora în situațiile date, de a da dovadă de perspicacitate în relațiile cu alții, sunt încă limitate la această etapă de vârstă atât la fete, cât și la băieți. Având în vedere că toate acestea capacități și abilități contribuie la adaptarea socială reușită, iar ele fiind la această vârstă atât la fete cât și la băieți mai slab dezvoltate sau la nivel sub mediu conform punctajului notei compozite, putem deduce că și gradul de adaptare a acestora la medii sociale noi sau necunoscute este mai anevoios. Conform rezultatelor, adolescenții de ambele sexe nu au abilități comunicaționale foarte bine dezvoltate, nu ajung nivelul de buni comunicatori. Nu le sunt proprii

în suficientă măsură contactele, deschiderea, tactul, bunăvoința și cordialitatea, tendința spre apropierea psihologică în comunicare.

Inteligența socială la nivel de dezvoltare sub mediu ne vorbește despre faptul că interesul față de problemele sociale, de existența necesității de a influența asupra altora, asociindu-se adesea cu aptitudinile organizatorice dezvoltate, nu este pronunțat.

Având în vedere caracteristicile de normalitate și omogenitate, dispersia distribuției rezultatelor subiecților cercetării, am utilizat metoda parametrică de prelucrare statistică a datelor (Testul t).

Datele privind diferențele de gen și nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale sunt prezentate în tabelul 2.4, care reflectă rezultatele celor patru teste de inteligență socială și nivelul general de dezvoltare pentru întreaga baterie de teste de inteligență socială sau altfel denumite *notă compozită* (vezi anexa A 3.1).

Tabelul 2.4 Semnificația diferențelor de dezvoltare a inteligenței sociale între fete și băieți, (Bateria de teste de inteligență socială/Testul t)

Variabile	Media fetelor	Media băieților	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	6,03	6,32	-0,29	-0,80	0,22	-1,11	217,55	0,269
IQ_social_2	7,03	6,08	-0,05	-0,60	0,49	-0,19	203,56	0,05
IQ_social_3	7,97	7,33	0,64	-0,01	1,29	1,93	206,40	0,05
IQ_social_4	4,70	4,80	-0,10	-0,65	0,46	-0,34	209,41	0,737
IQ_social_total	25,72	24,49	0,23	-1,17	1,63	0,33	213,29	0,04

Analizând diferențele de dezvoltare a inteligenței sociale între fete și băieți la testele de inteligență socială, observăm că la testul nr. 1 „Povestiri de încheiat” (IQ_social_1) pentru *factorul de cunoaștere a comportamentului* și la testul nr. 4 „Povestiri de completat” (IQ_social_4) pentru *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* nu există diferențe statistice semnificative în funcție de variabila gen. Astfel, putem afirma că atât băieții, cât și fetele au același nivel de dezvoltare a capacităților de cunoaștere a comportamentului, adică abilități de a anticipa consecințele comportamentului persoanelor într-o anumită situație, de a anticipa ce se va întâmpla în viitor, de a prezice evenimentele bazându-se pe înțelegerea simțurilor, gândurilor, intențiilor subiecților comunicării. Adolescenții de ambele genuri, în aceeași măsură, au dezvoltate capacitățile de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații, de a percepe structura situațiilor interpersonale în dinamică. În egală măsură, atât fetele, cât și băieții, analizează situațiile complicate din cadrul relațiilor interumane, simt schimbarea sensului situației când în comunicare intervin diferiți subiecți.

În baza rezultatelor obținute la testul nr. 2 „Grupurile de expresii” (IQ_social_2) ce măsoară *factorul de cunoaștere a claselor de comportament*, constatăm că sunt prezente diferențe statistice semnificative între fete și băieți ($t=-0,19$, $p\leq 0,05$), și anume: fetele (Md=7,03) prezintă un nivel statistic semnificativ mai înalt decât băieții (Md=6,08) al capacităților de înțelegere a stărilor, sentimentelor, intențiilor oamenilor după manifestările lor nonverbale (poză, mimică, gesturi), al abilității de a percepe sensul reacțiilor nonverbale în cazul interpretării situațiilor de comunicare în funcție de contextul situației care le-a provocat.

Pentru testul nr. 3 „Expresii verbale” (IQ_social_3) al factorului *cunoașterea transformărilor comportamentale* constatăm că sunt prezente diferențe statistice semnificative la rezultatele obținute de fete și băieți ($t=1,93$, $p\leq 0,05$), și anume: fetele (Md=7,97) prezintă un nivel statistic al capacităților de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat, semnificativ mai înalt decât băieții (Md=7,33).

Pentru nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale (IQ_social_total) - *factorul integral de cunoaștere a comportamentului*, care este determinat în baza notei compozite, constatăm că sunt prezente diferențe statistice semnificative la rezultatele obținute de fete și băieți ($t=0,33$, $p\leq 0,04$), și anume: fetele (Md=25,72) prezintă un nivel statistic semnificativ mai înalt decât băieții (Md=24,49). Fetele sunt mai capabile decât băieții să analizeze cât mai multă informație despre comportamentul oamenilor, să înțeleagă limbajul comunicării nonverbale, să prognozeze reacțiile oamenilor în situațiile date, să dea dovadă de mai multă perspicacitate în relațiile cu alții.

Diferențele de dezvoltare a abilităților de cunoaștere a comportamentului cu privire la relațiile interumane, capacitățile comunicaționale mai dezvoltate la fete decât la băieți la această vârstă sunt reflectate și în alte studii din acest domeniu. Cercetările au constatat o oarecare superioritate la băieți (bărbați), începând de la 11 ani, în abilitatea de calcul matematic și reprezentare spațială, iar la fete (femei), începând tot de la 11 ani, o superioritate în abilități lingvistice (vocabular, gramatică, scris și citit) [33, p.123].

În concluzie, ipoteza conform căreia există diferențe în ce privește nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în funcție de genul subiecților se confirmă pentru *factorii: de cunoaștere a claselor de comportament, de cunoaștere a transformărilor comportamentale* și nivelul general de dezvoltare al inteligenței sociale. Așadar, fetele au un nivel de dezvoltare semnificativ mai ridicat decât băieții al capacității de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții nonverbale ale persoanei, al capacităților de cunoaștere a transformărilor comportamentale, de înțelegere a schimbărilor reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat. De asemenea, fetele au capacități mai dezvoltate de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane și abilități sociale care determină caracterul adecvat al înțelegerii comportamentului oamenilor.

Dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie

Următoarea etapă a cercetării constatative a avut ca obiectiv stabilirea diferențelor privind nivelul dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți în funcție de variabila *tipul de familie*. A fost formulată următoare ipoteză operațională:

Ipoteza 2: Presupunem că adolescenții care provin din diferite tipuri de familie au nivel diferit de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale.

Pentru a verifica ipoteza menționată, am analizat rezultatele obținute, formând două grupe de subiecți: 1- adolescenți din familii complete (familii ce au ambii părinți; 182 subiecți); 2 - adolescenți din familii incomplete (părinți divorțați, părinți plecați peste hotare; adolescenți aflați sub tutela rudelor; 38 subiecți).

În continuare sunt prezentate grafic mediile obținute de subiecții cercetării pentru nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale din diferite tipuri de familie: familii complete/ incomplete.

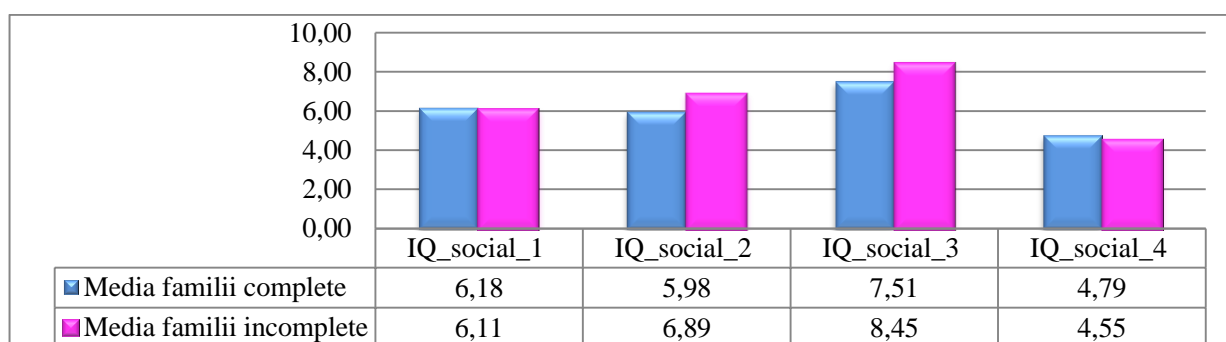


Fig. 2.4 Distribuția mediilor privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în funcție de variabila *tipul de familie*, conform Bateriei de teste de inteligență socială

Rezultatele obținute privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale în funcție de tipul familiei adolescenților, la testul nr. 1 „Povestiri de încheiat”, prezentate în figura 2.4, sunt egale pentru adolescenții din familii complete cu 6,18 (un medii) și din familii incomplete cu 6,11 (un medii), ceea ce reprezintă limita de jos a nivelului mediu de dezvoltare a inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere comportamentală*.

Adolescenții atât din familii complete, cât și din familii incomplete au dezvoltate capacități de nivel mediu la limita de jos de a prevedea consecințele comportamentului. Ei intuiesc la nivel moderat faptele viitoare ale oamenilor în baza analizării situațiilor reale de comunicare (de familie, de afaceri, de prietenie), prezic evenimentele bazându-se pe înțelegerea simțurilor, gândurilor, intențiilor subiecților comunicării. Moderat pot să-și organizeze strategia propriului comportament pentru atingerea scopului propus. Nivelul mediu al limitei de jos de dezvoltare presupune abilități moderate de a se orienta în reacțiile nonverbale ale participanților la interacțiune și cunoașterea modelelor și regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor. În anumite situații pot comite greșeli (inclusiv fapte ilicite), se pot pomeni în situații de conflict, eventual în situații

periculoase, deoarece ar putea să-și facă o imagine greșită despre rezultatele acțiunilor lor sau ale altora. Ar putea să se orienteze nesigur în normele și regulile de comportament general acceptate.

Subiecții experimentali la testul nr. 2 „Grupurile de expresii” au obținut medii: din familii complete 5,98 și din familii incomplete 6,89. Prin urmare, nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* (capacitatea de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare) la adolescenții din familii complete este de nivelul 2 (sub mediu), iar la adolescenții din familii incomplete corespunde nivelului 3 (mediu) de dezvoltare, însă valorile medii sunt la limita de jos a nivelului dat.

Adolescenții din familii incomplete comparativ cu cei din familii complete, au dezvoltate într-o măsură mai mare capacitățile de a aprecia just stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi. Aceștia atribuie o importanță mai mare comunicării nonverbale, acordă mai multă atenție reacțiilor nonverbale ale subiecților comunicării. Sensibilitatea la expresiile nonverbale este mai mare ceea ce intensifică capacitatea de a-i înțelege pe alții.

Adolescenții din familii complete au cunoștințe mai limitate decât cei din familii incomplete privind limbajul corpului, privirilor și gesturilor. În cadrul comunicării ei se orientează într-o măsură mai mare la conținutul verbal al comunicărilor, aceștia putând să înțeleagă în anumite situații mai complexe greșit sensul cuvintelor interlocutorului, deoarece nu iau în considerare (sau consideră greșit) reacțiile nonverbale ce le însoțesc.

La testul nr. 3 „Expresii verbale” pentru *factorul de cunoaștere a transformărilor comportamentale* adolescenții din familii incomplete au media 8,45, iar adolescenții din familii complete - 7,51 (un. medii). Conform rezultatelor obținute, adolescenții din ambele tipuri de familie sunt situați la nivelul 3 de dezvoltare a capacităților de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat, deci au capacități medii de cunoaștere a comportamentului. Cu toate că adolescenții au același nivel de dezvoltare a capacităților de cunoaștere a transformărilor comportamentale, precizăm că ei, oricum, se situează la limitele extreme de jos al acestui nivel de dezvoltare.

Diferența mediilor obținute ne vorbește despre faptul că cei din familii incomplete au mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege caracterul relațiilor interumane și de a interpreta cuvintele interlocutorului în funcție de contextul situației de comunicare, decât adolescenții din familii complete.

Adolescenții din familii incomplete, comparativ cu cei din familii complete, posedă o sensibilitate mai mare față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce îi ajută să înțeleagă ceea ce oamenii își spun unul altuia în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. În anumite situații relaționale sunt mai capabili să găsească tonul respectiv de comunicare

cu diferiți interlocutori, ei având un repertoriu mai bogat de comportament de rol (adică manifestă plasticitate de rol).

Adolescenții din familii incomplete, având un barem de punctaj mai mare comparativ cu cei din familii complete, indică faptul că ei sesizează mai bine diferitele sensuri pe care le pot adopta unele și aceleași mesaje verbale în funcție de caracterul relațiilor dintre oameni și de contextul situației de comunicare. Ar putea să greșească cu mai puțin risc când interpretează cuvintele interlocutorului.

O scădere a nivelului de dezvoltare a cunoașterii comportamentului o observăm la testul nr. 4 „Povestiri de completat”. Rezultatele obținute de adolescenții din familii complete sunt egale cu 4,79 (un. medii) și la adolescenții din familii incomplete - 4,55 (un. medii), ceea ce reprezintă nivelul 2 (sub mediu) de dezvoltare al inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*, ce presupune capacitatea de a înțelege logica evoluției situațiilor complicate de interacțiune.

Adolescenții din ambele tipuri de familie întâmpină în egală măsură dificultăți în înțelegerea dinamicii relațiilor interpersonale. Adesea ei nu sunt capabili să clarifice prin raționamente logice motivele comportamentului oamenilor, să completeze lacunele din șirul de evenimente, să prezică consecințele comportamentului participanților la interacțiune. Se pot prognoza posibilități reduse de adaptare a celui examinat în diferite sisteme de relații interumane (de familie, de afaceri, de prietenie etc.). Au capacități reduse să perceapă structura situațiilor interpersonale în dinamică. Simt cu anumite dificultăți schimbarea sensului situației când în comunicare intervin diferiți subiecți. Nu reușesc să prezică cum se va comporta persoana în continuare, să identifice motivele unui anume comportament. Adolescenții întâmpină dificultăți la analizarea situațiilor de interacțiune interpersonală și, ca urmare, se adaptează mai anevoios la diferite relații reciproce între oameni (de familie, de afaceri, de prietenie etc.).

S-a constatat că capacitatea adolescenților de a reflecta în mod adecvat scopurile, intențiile, necesitățile subiecților comunicării, de a prezice consecințele comportamentului este dezvoltată la nivel sub mediu. În plus, ei au nevoie să acumuleze cunoștințe și experiențe proprii pentru a dezvolta abilitatea de orientare în reacțiile nonverbale ale persoanei, precum și aprofundarea cunoștințelor cu privire la normele și regulile ce reglementează comportamentul în societate.

Având în vedere rezultatele obținute, putem menționa că subiecții din ambele grupe întâmpină dificultăți în cadrul situațiilor menționate la exactitatea, plenitudinea, diferențierea și flexibilitatea descrierii unei persoane necunoscute după fotografia acesteia, la diferențierea autoconceptului, profunzimea reflecției, acceptarea de sine, sentimentul propriei demnități, interesul față de problemele sociale, activitatea socială.

În figura 2.5 sunt reflectate mediile obținute de adolescenții din familii complete și incomplete pentru nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale.

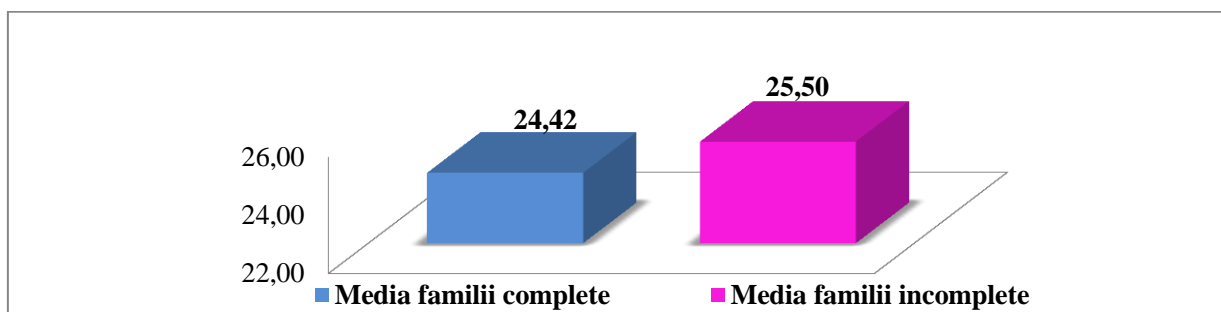


Fig. 2.5 Nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale la subiecții din familii complete/incomplete, conform Bateriei de teste de inteligență socială

La nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale adolescenții din familii complete au media egală cu 24,42, iar cei din familii incomplete - 25,50, ceea ce corespunde nivelului 2 al dezvoltării inteligenței sociale.

Acest rezultat ne permite să constatăm că subiecții lotului experimental din ambele tipuri de familii au *capacități sub medii de cunoaștere a comportamentului*. Aceasta înseamnă că abilitățile lor sociale, care determină caracterul adecvat al înțelegerii comportamentului oamenilor, sunt dezvoltate insuficient - sunt dezvoltate sub mediu: sensibilitatea socială, empatia, perceperea altuia, precum și ceea ce poate fi calificată drept intuiție socială.

Adolescenții pot întâmpina dificultăți în înțelegerea și pronosticarea comportamentului oamenilor, fapt ce complică relațiile reciproce și reduce posibilitatea adaptării sociale. De asemenea, sunt limitate capacitățile de a obține cât mai multă informație despre comportamentul oamenilor, de a înțelege limbajul comunicării nonverbale, de a exprima raționamente rapide și exacte despre oameni, de a prognoșta cu succes reacțiile acestora în situațiile date, de a da dovadă de perspicacitate în relațiile cu alții, fapt ce îngreunează adaptarea socială a acestora. Abilitățile de comunicare nu sunt încă suficient de dezvoltate. Ar putea întâmpina dificultăți în stabilirea contactelor, deschidere, tact, bunăvoință și cordialitate, tendința spre apropierea psihologică în comunicare. Nu manifestă un interes sporit față de problemele sociale, este redusă nevoia de a influența asupra altora, toate acestea asociindu-se adesea cu capacități reduse de dezvoltare a aptitudinilor organizatorice. Adolescenții manifestă un interes mai moderat pentru autocunoaștere, care se datorează capacităților mai reduse de dezvoltare pentru reflecție.

În tabelul 2.5 sunt reflectate rezultatele obținute statistic, ce țin de semnificația diferențelor dintre nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale a subiecților cercetării în funcție de variabila tipuri de familie (vezi anexa A 3.4).

Tabelul 2.5 Semnificația diferențelor în funcție de variabila tipurile de familie la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale (Testul t)

Variabile	Media familii complete	Media familii incomplete	Diferență a între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	6,18	6,11	0,08	-0,72	0,87	0,19	47,57	0,848
IQ_social_2	5,98	6,89	-0,42	-1,28	0,45	-0,97	46,46	0,033
IQ_social_3	7,51	8,45	-0,94	-1,80	-0,09	-2,20	54,05	0,032
IQ_social_4	4,79	4,55	0,23	-0,58	1,04	0,58	49,68	0,567
IQ_social_total	24,42	25,50	-1,08	-3,36	1,21	-0,95	45,78	0,034

Analizând diferențele obținute dintre subiecții din diferite tipuri de familii (FC/Fin.), constatăm o *diferență semnificativă statistic* ($t=-0,97$, $p\leq 0,033$) la testul nr. 2 „Grupurile de expresii” (IQ_social_2), ce măsoară *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* (FC: Md =5,98; Fin.: Md=6,89). Adolescenții din familii incomplete au mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale (poză, mimică, gesturi) decât cei din familii complete.

Constatăm o *diferență semnificativă statistic* ($t=-2,20$, $p\leq 0,032$) la testul nr. 3 „Expresii verbale” (IQ_social_3), pentru *factorul cunoașterea transformărilor comportamentale* (FC: Md =7,51; Fin.: Md=8,45).

Rezultatul obținut de către adolescenții din familii incomplete la acest test ne confirmă faptul că ei posedă o sensibilitate mai mare decât adolescenții din familii complete față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce îi ajută să înțeleagă mai rapid și just ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. Subiecții din familii incomplete, în mai multe situații relaționale, sunt capabili să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori, ei având un repertoriu mai divers de comportament de rol (adică manifestă mai multă plasticitate de rol).

Adolescenții din familii incomplete sesizează mai exact diferitele sensuri pe care le pot adopta unele și aceleași mesaje verbale în funcție de caracterul relațiilor dintre oameni și de contextul situației de comunicare. Mai mic este riscul de a greși când interpretează cuvintele interlocutorului.

De asemenea, constatăm o *diferență semnificativă statistic* ($t=-0,95$, $p\leq 0,034$) la nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale (IQ_social_total) privind *factorul integral de cunoaștere a comportamentului*, care este determinat în baza notei compozite (FC: Md =24,42; Fin.: Md=25,50). Capacitatea de a înțelege și de a pronostica comportamentul oamenilor este, în general, mai bine dezvoltată la adolescenții din familii incomplete decât la cei din familii complete. Adolescenții din familii incomplete sunt mai perspicace în relațiile interpersonale.

Acest rezultat obținut poate fi interpretat prin faptul că adolescenții din familii incomplete sunt constrânși de circumstanțele familiale de a-și construi singuri grupul de relaționare socială confruntându-se cu anumite aspecte de ordin social, fiind în poziția de a-și soluționa singuri problemele cotidiene într-o măsură mai mare decât cei din familii complete care rămân la această vârstă a fi încă tutelați de părinți.

În urma rezultatelor obținute în cadrul studiului experimental realizat până aici, a derivat următoarea întrebare: dacă există diferențe între diferite tipuri de familie pentru fete și diferite tipuri de familie pentru băieți? În baza analizei statistice realizată cu aplicarea testului U Mann-Whitney am constatat că există diferențe statistice semnificative între diferite tipuri de familie la fete, pe când la băieți nu s-au depistat diferențe statistice semnificative (vezi anexa A3.6.).

În tabelul 2.6 sunt prezentate rezultate în funcție de variabila gen și tipul de familie.

Tabelul 2.6 Semnificația diferențelor între fete din diferite tipuri de familie privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială/testul U Mann Whitney)

Variabile	Mediile FC și FIn, fete	Mann-Whitney (W)	Pragul de semnificație
IQ_social_3	FC, M=7,75	819,00	0,043
	FIn, M=8,79		
IQ_social_4	FC, M=4,86	1432,50	0,030
	FIn, M=4,08		

Analizând datele din tabelul 2.6, constatăm diferențe semnificative statistic la fetele din diferite tipuri de familie. Astfel, la IQ_social_3 pentru *factorul de cunoaștere a transformărilor comportamentale*, fetele din familii complete (Md=7,75) au manifestat un nivel semnificativ mai scăzut al capacităților de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat, decât fetele din familii incomplete (Md=8,79; U=819, p≤0,043).

Iar la IQ_social_4 *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* ce presupune capacitatea de a înțelege logica evoluției situațiilor complicate de interacțiune, fetele din familii complete (Md=4,86) au manifestat un nivel semnificativ mai înalt decât fetele din familii incomplete (Md= 4,08; U=819p≤0,030), conform Bateriei de teste de inteligență socială.

Astfel, fetele din familii incomplete au inteligența socială mai dezvoltată la scala ce măsoară cunoașterea comportamentului în baza expresiilor verbale. Ele posedă o sensibilitate mai mare față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce le ajută să înțeleagă rapid și just ceea ce oamenii își spun unul altuia în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. Ele sunt mai capabile să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori în diferite situații, ele având un amplu repertoriu de comportament de rol.

Însă, fetele din familii complete au inteligența socială mai dezvoltată la scala ce măsoară cunoașterea comportamentului în baza capacității de a înțelege și de a pronostica comportamentul oamenilor. Se constată că fetele din familii complete se orientează mai bine în relațiile interpersonale, dau dovadă de perspicacitate în relațiile cu oamenii, adaptându-se bine în societate. Ele sunt mai capabile să perceapă structura situațiilor interpersonale în dinamică. Ele pot analiza situațiile complicate din cadrul relațiilor interumane, înțeleg logica evoluției lor, simt schimbarea sensului situației când în comunicare intervin diferiți subiecți. Prin raționamente logice, pot să adauge verigile lipsă necunoscute din lanțul acestor interacțiuni, să prezică cum se va comporta persoana în continuare, să identifice motivele unui anume comportament. Realizarea bună la acest test presupune capacitatea acestora de a reflecta în mod adecvat scopurile, intențiile, necesitățile subiecților comunicării, de a prezice consecințele comportamentului lor. În plus, ele au abilități mai dezvoltate în orientarea reacțiilor nonverbale ale persoanei, precum și în normele și regulile ce reglementează comportamentul în societate.

Analizând rezultatele obținute la categoria *băieți din diferite tipuri de familie (FC/Fin.)*, constatăm că *nu există diferențe semnificative statistic* la dezvoltarea inteligenței sociale (vezi anexa A3.7). Astfel, băieții din ambele tipuri de familie au aceleași caracteristici de dezvoltare a inteligenței sociale și nu prezintă particularități specifice.

Următoarea etapă a cercetării constatative a avut ca obiectiv stabilirea nivelului dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți în funcție de gen și tipul de familie - fete și băieți din familii complete. Datele statistice obținute ne confirmă lipsa unor diferențe semnificative între fetele și băieții din familii complete (vezi anexa A3.2). Conform rezultatelor obținute la toți parametrii Bateriei de teste de inteligență socială precum și la nota generală, atât fetele cât și băieții din familii complete au aceleași capacități de cunoaștere a comportamentului, de a prevedea consecințele acestuia, de a aprecia stările sentimentale, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi, înțeleg ceea ce oamenii își spun unui altuia în contextul unei anumite situații, percep structura situației în dinamică.

În continuare descriem datele cu privire la semnificația diferențelor inteligenței sociale între fetele și băieții din familii incomplete (vezi anexa A3.5). Astfel, constatăm lipsa unor diferențe semnificative între fetele și băieții din familii incomplete: atât fetele, cât și băieții din familii incomplete au dezvoltate, în egală măsură, capacitatea de a înțelege relația dintre comportament și consecințele lui, de a înțelege limbajul corpului, au aceeași sensibilitate față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, capacități similare în analiza situațiilor interacțiunilor interpersonale.

În concluzie, ipoteza experimentului de constatare, conform căreia am presupus că *adolescenții care provin din diferite tipuri de familie au nivelul diferit de dezvoltare a factorilor*

inteligenței sociale, se confirmă pentru factorii: *cunoașterea claselor de comportament* (capacități de înțelegere a semnalelor nonverbale), *cunoașterea transformărilor comportamentale* (capacități de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat), precum și *nivelul general al inteligenței sociale*. Adolescenții din familii incomplete comparativ cu cei din familii complete au un nivel semnificativ mai ridicat al inteligenței sociale. Cei din familii incomplete au mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege caracterul relațiilor interumane și de a interpreta comunicarea nonverbală și verbală în funcție de contextul situației de comunicare, de a înțelege și de a pronostica comportamentul oamenilor.

De asemenea, analiza comparativă a rezultatelor ne-a permis să constatăm că există diferențe statistice semnificative la dezvoltarea inteligenței sociale la fete din diferite tipuri de familii: fetele din familii complete au un nivel de dezvoltare mai ridicat a capacității de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații, iar cele din familii incomplete au un nivel mai înalt de dezvoltare a capacităților de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat.

2.3. Relația de asociere dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate, inteligența socială și climatul psihologic din familia adolescenților

„...Fără îndoială, trăsăturile prezic comportamentul social...”, menționează cercetătorii Gerald M., Deary I. J., Whiteman M. C. (2005) [20, p.228]. Datele lacunare cu privire la relațiile dintre trăsăturile de personalitate și inteligența socială în proces de dezvoltare au nuanțat următoarea problemă: Care ar fi legăturile de interdependență și în ce mod trebuie să fie explicate aceste relații pentru vârsta studiată?

Acest lucru ne oferă temei pentru a cerceta relația dintre inteligența socială exprimată prin factorii de cunoaștere a comportamentului și trăsăturile de personalitate ale adolescenților, vizată în obiectivul 4 al cercetării: *studierea relației de asociere dintre nivelul dezvoltării factorilor inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate*.

Am presupus că există o relație de interdependență între factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate. Verificarea ipotezei a fost realizată prin aplicarea Inventarului de personalitate Freiburg, forma B (FPI), Testului de personalitate Cattell, forma C (16PF) și a Chestionarului de Personalitate cu 5 Factori (CP5F).

Înainte de a prezenta relația de asociere între inteligența socială exprimată prin factorii de cunoaștere a comportamentului și trăsăturile de personalitate la adolescenți, ne-am propus să investigăm specificul particularităților de personalitate ale adolescenților, analizând mediile trăsăturilor de personalitate pentru a identifica profilul de personalitate al subiecților cercetați.

În continuare vom prezenta mediile obținute la trăsăturile de personalitate, conform Inventarului FPI, care sunt prezentate în fig. 2.6 (anexa A2.8).

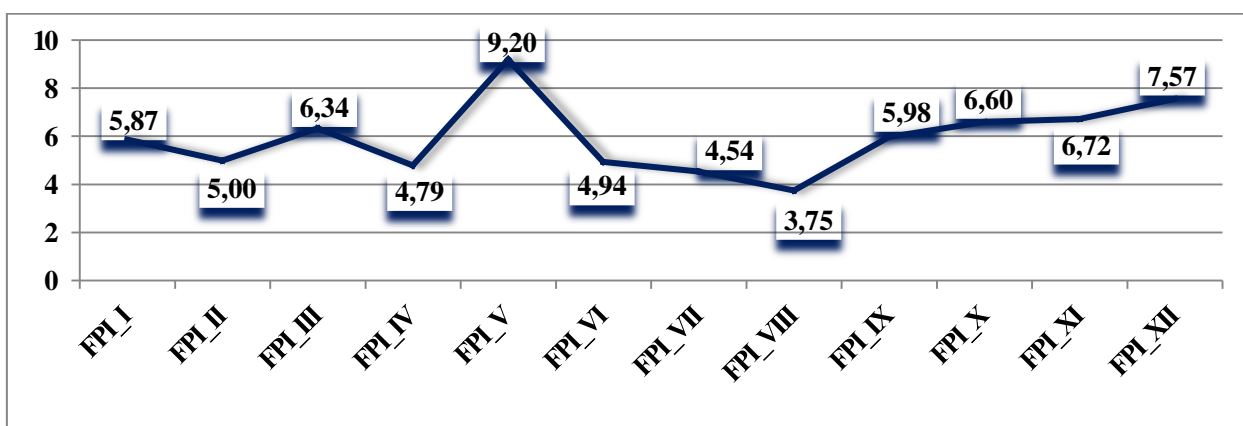


Fig. 2.6 Mediile obținute de subiecți la trăsăturile de personalitate, conform Inventarului FPI

Potrivit rezultatelor reflectate în figura 2.6, adolescenții la scala FPI-I (nervozitatea) au media egală cu 5.87; FPI-II (agresivitatea) 5,00; FPI-III (depresie) 6,34; FPI-IV (excitabilitatea) 4,79 ; FPI-V (sociabilitatea) 9,20; FPI-VI (calmul) 4,94; FPI-VII (tendința de dominare) 4,54; FPI-VIII (inhibiția) 3,75; FPI-IX (fîrea deschisă) 5,98; FPI-X (extraversia – introversia) 6,60; FPI-XI (labilitatea emoțională) 6,72; FPI-XII (masculinitatea – feminitatea) 7,57.

Analizând rezultatele obținute la profilul de personalitate putem menționa că:

La trăsătura *nervozitate* subiecții au obținut valori medii, ceea ce înseamnă că aceștia manifestă la nivel moderat acuze somatice, motorii sau neurovegetative (circulatorii, respiratorii, digestive, etc.); de intensitate medie este disconfortul psihosomatic, rezonanța emoțională însoțită de reacții somatice care se înscriu în limite normale.

Referitor la trăsătura de personalitate *agresivitate*, adolescenții au obținut nivelul mediu, astfel aceștia reprezintă manifestări sau predispoziții medii spre acte spontane de agresiune fizică, verbală sau imaginativă. Comportamental aceștia manifestă impulsivitate, agresiune, stăpânire de sine, comportare stabilă, controlată și rațională de nivel mediu.

Pentru trăsătura de personalitate *depresie* subiecții au obținut scoruri de nivel mediu, ceea ce înseamnă că aceștia nu indică fluctuație mare în dispoziție, prezintă de intensitate medie dispoziție relativ echilibrată, stări tensionale, dispoziție pesimistă, anxietate, singurătate, putere de concentrare asupra realității imediate, stăpânire de sine și optimism.

La trăsătura de personalitate *excitabilitate* adolescenții se situează în limita valorilor medii, ceea ce înseamnă că subiecții reprezintă iritabilitate, tensiune, susceptibilitate și emotivitate, nerăbdare și neliniște de intensitate medie.

Ceea ce ține de scala *sociabilitate* subiecții au obținut valori peste medie. Valorile ridicate la aceasta scala evidențiază dorința și capacitatea de a stabili contacte, relații, prietenii, dar și

posibilitatea de a le întreține. Subiecții manifestă vioiciune, spirit întreprinzător, activism, comunicativitate și promptitudine în replici.

La trăsătura de personalitate **calm** adolescenții au obținut valori medii, astfel aceștia exprimă moderat calm, încredere în sine, răbdare, optimism și energie.

Cu referire la scala **tendința de dominare**, adolescenții au obținut valori sub medii ale limitei de sus ceea ce înseamnă că aceștia manifestă tact și atitudine moderată, înțelegere, maleabilitate, atitudine tolerantă, judecați morale diferențiate, de asemenea ei au capacități moderate de a-și impune interesul propriu.

La trăsătura de personalitate **inhibiție** subiecții prezintă scoruri la limita de sus a valorilor scăzute ceea ce corespunde următoarelor caracteristici: puțin exprimă timiditate, inhibiție în relațiile cu alții (mai ales în colectivitate) mergând până la capacități moderate de a stabili contacte și comportament normal în situațiile de relaționare. Subiecții manifestă în măsură mai mică neplăceri fizice înaintea anumitor situații, emoții însoțite de tulburări vegetative (transpirație, tremurături, paloare sau înroșire, balbism, tulburări digestive, contracții sau dureri organice s.a.). Subiecții manifestă interes și capacități de contacte sociale, disponibilitate.

La trăsătura de personalitate **fire deschisă** subiecții se plasează în limita valorilor medii, ceea ce presupune că aceștia exprimă o fire deschisă, autocritică, tendința spre disimulare, tendința de a face impresie bună se manifestă la nivel moderat, nu manifestă accentuat automulțumiri și suficiență de sine sau rigiditate mentală, exprimă recunoașterea de către persoane a unor defecte și slăbiciuni general umane.

Pentru trăsătura de personalitate **extraversia - introversia** subiecții au obținut scor mediu, ceea ce reprezintă că aceștia exprimă la nivel moderat nevoia de sociabilitate, de contact, vioiciune, volubilitate, conduită degajată, plăcere pentru variație și divertisment. Subiecții sunt moderat activi, întreprinzători, au tendința moderată de a da tonul și de a domina, sunt uneori lipsiți de stăpânire și impulsivi, pasivi, necomunicativi.

Cu referire la trăsătura de personalitate **labilitatea emoțională** subiecții manifestă un nivel mediu, care se caracterizează uneori prin tensiune interioară, îngrijorare, lipsă de energie, dificultăți în stabilirea contactelor cu simțul de a fi înțeleși greșit.

Ultima scală a inventarului de personalitate FPI este **masculinitatea - feminitatea**. Subiecții au obținut scoruri medii, ceea ce înseamnă că aceștia exprimă moderat capacitatea de a-și afirma comportamentul activ, conștiința de sine, forța de a se impune. Subiecții uneori manifestă dispoziție echilibrată, un mod optimist de a fi, disponibilitate de a acționa și spirit întreprinzător. Totodată, în anumite cazuri evidențiază o atitudine rezervată, timiditate, inhibiție, dispoziție abătută, descurajare și deznădejde, lipsă de optimism, neîncredere în sine, neplăceri fizice și tulburări psihosomatice generale (puls neregulat, amețeli și tulburări circulatorii, sensibilitate la

lumina și zgomot, trac, deseori oboseală, epuizare, meteoropatie - sensibilitate la schimbări atmosferice).

Prin urmare, în conformitate cu obiectivul 4 al cercetării cu privire la *studierea relației de asociere dintre nivelul dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate*, am efectuat corelația dintre variabilele cercetate.

În continuare vom reflecta rezultatele aplicării coeficientului de corelație Pearson (r) pentru identificarea relațiilor de asociere statistică dintre nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale la adolescenți (Bateria de teste de inteligență socială) și trăsăturile de personalitate (FPI, 16PF, CP5F). Rezultatele statistice obținute sunt prezentate în anexa A4.1.

Analizând datele obținute, constatăm că nu există relații de asociere pentru întregul lot de cercetare între trăsăturile de personalitate și factorii inteligenței sociale.

Având în vedere lipsa relațiilor de asociere între variabilele menționate realizate pe întregul eșantion de cercetare, am considerat oportun să studiem existența/lipsa corelațiilor dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate în funcție de nivelul inteligenței sociale. În continuare vom prezenta rezultatele aplicării coeficientului de corelație Spearman (r), pentru identificarea relațiilor de asociere dintre variabilele menționate pentru subiecții împărțiți conform nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut, mediu și înalt*. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelele 2.7, 2.8.

În tabelul 2.7 sunt prezentate datele statistice privind corelația dintre variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și FPI la subiecții cu *nivel scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale.

Tabelul 2.7 Corelația dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților cu nivel scăzut al inteligenței sociale (FPI/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_2 (factorul de cunoaștere a claselor de comportament) / FPI-IV (excitabilitatea)	-0,306	0,020
IQ_social_4 (factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale) / FPI-V (sociabilitatea)	0,414	0,001
IQ_social_2 (factorul de cunoaștere a claselor de comportament) / FPI-VI (calmul)	-0,330	0,011
IQ_social_2 (factorul de cunoaștere a claselor de comportament) / FPI-X (extraversia – introversia)	-0,415	0,001
IQ_social_4 (factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale) / FPI-X (extraversia – introversia)	0,327	0,012
IQ_social_2 (factorul de cunoaștere a claselor de comportament) / FPI-XII(masculinitatea – feminitatea)	-0,403	0,002

Studiul corelației între variabilele factorilor inteligenței sociale și trăsăturilor de personalitate (FPI) ale subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale a scos în evidență relații indirecte, directe medii și scăzute, statistic semnificative la următoarele variabile:

- IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* și FPI-IV (*excitabilitatea*), FPI-VI (*calmul*), FPI-X (*extraversia - introversia*), FPI-XII(*masculinitatea - feminitatea*);
- IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* și FPI-V (*sociabilitatea*), FPI-X (*extraversia - introversia*).

Relația de asociere dintre variabilele IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* și FPI-IV (*excitabilitatea*) ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă indirectă, statistic semnificativă ($r=-0,306$, $p\leq 0,02$) (anexa A4.2). Deci, dezvoltarea *factorului de cunoaștere a claselor de comportament* al inteligenței sociale care se exprimă în capacitatea de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții nonverbale ale persoanei, ar facilita diminuarea excitabilității la adolescenți.

FPI-VI (*calmul*) a corelat cu IQ_social_2- *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* ($r=-0,330$, $p\leq 0,011$) corelația fiind negativă, slabă, statistic semnificativă (anexa A4.2). Prin urmare, dezvoltarea *factorului de cunoaștere a claselor de comportament* al inteligenței sociale care se caracterizează prin sensibilitate la expresiile nonverbale ce intensifică substanțial capacitatea de a-i înțelege pe alții, ar facilita încrederea în sine, ar reduce din tendințele de a fi supărăcioși, iritabili, decepționați, susceptibili, pesimiști.

FPI-X (*extroversia - introversia*) a corelat cu IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* ($r=-0,415$, $p\leq 0,001$), corelația fiind negativă, de tărie medie, statistic semnificativă (anexa A 4.2). Dezvoltarea *factorului de cunoaștere a claselor de comportament* al inteligenței sociale, care presupune abilitatea de a citi semnalele nonverbale ale altor persoane, de a le conștientiza și a le compara cu cele verbale, ar facilita nevoia de contact, degajarea și sociabilitatea, însă într-o manieră stăpânită, calmă, constantă.

FPI-XII(*masculinitatea - feminitatea*) a corelat cu IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* ($r=-0,403$, $p\leq 0,002$). Tipul relației este indirect, mediu, statistic semnificativ (anexa A4.2). Astfel, optimizarea *factorului de cunoaștere a claselor de comportament* ce se manifestă prin cunoașterea bună a stărilor, sentimentelor, intențiilor oamenilor după manifestările lor nonverbale (poză, mimică, gesturi), ceea ce îi ajută pe subiecți să interpreteze cu succes situația de comunicare în ansamblu, ar diminua starea de neîncredere abătută, descurajare, neîncredere în sine și neplăceri fizice cu tulburări psiho-somatice. Analizând rezultatele obținute, constatăm o relație de asociere de intensitate medie între variabilele prezentate în figura 2.7.

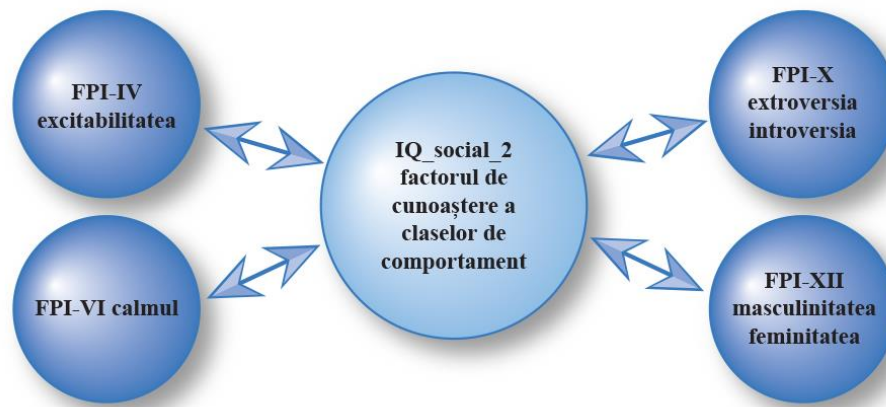


Fig. 2.7 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și trăsăturile de personalitate conform Inventarului FPI

Relațiile de asociere obținute între variabilele FPI-VI (*calmul*), FPI-X (*extraversia - introversia*), FPI-XII(*masculinitatea - feminitatea*) cu IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* sunt indirecte, statistic semnificative. Studiile sistematice arată tot mai pregnant faptul că la acest gen de scale pozitive, deși valorile mari sunt optime, valorile maxime sunt mai degrabă critice, ele indicând o exacerbare anormală a trăsăturilor respective: extraversia și sociabilitatea trec în instabilitate emoțional-afectivă, calmul maxim în inerție, masculinitatea maximă în voluntarism agresiv. Deci, formarea capacităților de apreciere a stărilor, sentimentelor, intențiilor oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi va facilita optimizarea trăsăturilor de personalitate menționate mai sus.

IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* a corelat cu variabila FPI-V (*sociabilitatea*) ($r=0,414$, $p\leq 0,001$), indicând o corelație directă medie, statistic semnificativă (anexa A4.2). Dezvoltarea *factorului de cunoaștere a sistemelor comportamentale* care are la bază capacitatea de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații, ar conduce la sociabilitate, dorința și nevoia de comunicare, formarea relațiilor și întreținerea acestora, promptitudine la replică, legarea ușoară a prietenilor.

IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*, se constată că a corelat cu variabila FPI-X (*extraversia - introversia*) ($r=0,327$, $p\leq 0,012$), corelația este pozitivă, slabă, statistic semnificativă (vezi figura 2.8 și anexa A4.2). Dezvoltând capacitatea percepției structurii situațiilor interpersonale în dinamică, capacitatea de analiză a situațiilor complicate din cadrul relațiilor interumane, înțelegerea logică a evoluției lor, percepția sensului situației când în comunicare intervin diferiți subiecți se va facilita sociabilitatea, nevoia de contact, degajare și vioiciune în relațiile interpersonale.

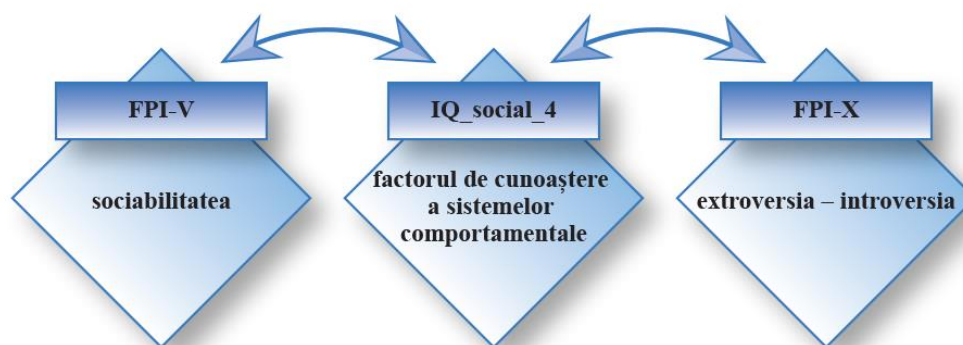


Fig. 2.8 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și trăsăturile de personalitate conform Inventarului FPI

Analiza statistică privind relația de asociere la *nivelul mediu* al dezvoltării inteligenței sociale între variabila factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților nu a scos în evidență relații de asociere statistic semnificative (anexa A4.2).

În baza rezultatelor prelucrării statistice pentru subiecții cu *nivel ridicat* al dezvoltării inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate conform Inventarului FPI și Bateriei de teste de inteligență socială, au fost identificate corelații care sunt prezentate în tabelul 2.8 (anexa A4.4).

Tabelul 2.8 Corelația dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților cu *nivel înalt* al inteligenței sociale (FPI/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_1 - factorul de cunoaștere a comportamentului/ FPI_IX (fîrea deschisă)	-0,433	0,002
IQ_social_1 - factorul de cunoaștere a comportamentului/ FPI_X (extraversia – introversia)	-0,374	0,010
IQ_social_1 - factorul de cunoaștere a comportamentului/ FPI_XI (labilitatea emoțională)	-0,396	0,006
IQ_social_3- cunoașterea transformărilor comportamentale/ FPI_XI (labilitatea emoțională)	-0,495	<0.001
IQ_social_1 - factorul de cunoaștere a comportamentului/ FPI_XII (masculinitatea – feminitatea)	-0,340	0,019
IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/ FPI_XII (masculinitatea – feminitatea)	-0,325	0,026

Studiul corelației între variabilele factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate ale subiecților ce au *nivelul înalt* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații indirecte, medii și scăzute, statistic semnificative la următoarele variabile:

- IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* și FPI_IX (*fîrea deschisă*), FPI_X (*extraversia -introversia*), FPI_XI (*labilitatea emoțională*), FPI_XII (*masculinitatea - feminitatea*);

- IQ_social_3 - *cunoașterea transformărilor comportamentale* și FPI_XI (*labilitatea emoțională*);
- IQ_social_total *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* și FPI_XII (*masculinitatea - feminitatea*).

Realizarea corelației dintre variabilele IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* și FPI_IX (*firea deschisă*) ne-a permis să constatăm că există o corelație medie, indirectă statistic semnificativă ($r=-0,433$, $p\leq 0,002$) (anexa A4.4.). Dezvoltarea capacității de a organiza strategia propriului comportament pentru atingerea scopului propus, abilitățile de a se orienta în reacțiile nonverbale ale participanților la interacțiune și cunoașterea modelelor și regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor, ar facilita dorința și capacitatea subiecților de a produce o impresie bună, fiind flexibili în admiterea micilor neadevăruri, acceptându-se pe sine.

IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* și FPI-X (*extraversia - introversia*) a corelat cu ($r=-0,374$, $p\leq 0,010$), corelația fiind negativă, scăzută, statistic semnificativă (anexa A 4.4.). Astfel, dezvoltarea capacității de a intui faptele viitoare ale oamenilor în baza analizării situațiilor reale de comunicare (de familie, de afaceri, de prietenie), ar favoriza stăpânirea de sine, atitudine calmă, echilibrată și constantă în cunoașterea comportamentului celor cu care interrelaționează, precum și ar facilita comunicarea și adaptarea socială.

IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* a corelat cu variabila FPI_XI (*labilitatea emoțională*) ($r=-0,396$, $p\leq 0,006$), indicând o corelație indirectă, scăzută, statistic semnificativă (anexa A4.4). Prin urmare, dezvoltarea abilității de a-și organiza cu brio strategia propriului comportament pentru atingerea scopului și abilitatea de a se orienta în reacțiile nonverbale ale participanților la interacțiune, precum și cunoașterea modelelor și regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor, ar favoriza o dispoziție stabilă și echilibrată, răbdare și reacții emoționale adaptate împrejurărilor și proporționale cu acestea, stăpânire de sine în situații dificile.

Pentru variabila IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* a fost identificată relația de asociere cu FPI_XII (*masculinitatea - feminitatea*), prezentându-se ca negativă, slabă, statistic semnificativă ($r=-0,340$, $p\leq 0,019$) (figura 2.9, anexa A4.4). Dezvoltarea saturației imaginii de sine cu înțelegerea caracteristicilor intelectuale, volitive, precum și a particularităților organizării spirituale a persoanei, va conduce spre dispoziție echilibrată, optimistă, disponibilitate de a acționa și spirit întreprinzător, ar normaliza tendințele de exacerbare anormală a trăsăturilor de voluntarism și agresivitate.



Fig. 2.9 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu *nivel înalt* al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și ai Inventarului FPI

IQ_social_3 - *cunoașterea transformărilor comportamentale* a indicat o relație de asociere cu variabila FPI_XI (*labilitatea emoțională*) ($r=-0,495$, $p\leq 0,001$), ceea ce reprezintă o corelație indirectă, cu efect mediu, statistic semnificativă (figura 2.10, anexa A4.4). Dezvoltarea *factorului de cunoaștere a transformărilor comportamentale* (adică sensibilitatea față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, înțelegerea rapidă și justă ce își spun oamenii unul altuia în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete) conduce la stabilirea contactelor, echilibrul în relații, stăpânire de sine și calm. Astfel, subiecții vor fi capabili să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori în diferite situații.

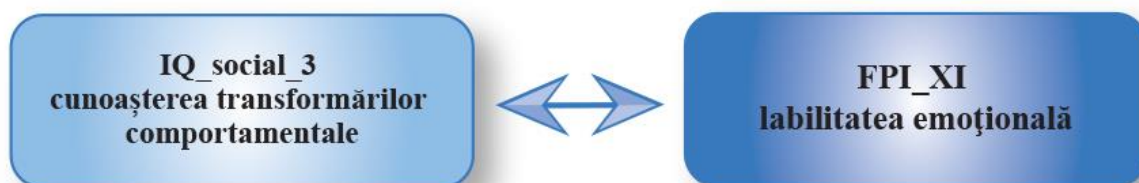


Fig. 2.10 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu *nivel înalt* al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și ai Inventarului FPI

IQ_social_total *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* a corelat cu variabila FPI_XII (*masculinitatea – feminitatea*) ($r=-0,325$, $p\leq 0,026$) această legătură de asociere este negativă, slabă, statistic semnificativă (figura 2.11, anexa A4.4). Astfel, subiecții, dezvoltând inteligența socială, învață să înțeleagă limbajul comunicării nonverbale, să exprime raționamente rapide și exacte despre oameni, să prognozeze cu succes reacțiile acestora în situațiile date, să dea dovadă de perspicacitate în relațiile cu alții, aceștia se vor autoafirma activ, vor avea dispoziție echilibrată, vor fi gata să intre în acțiune, vor fi conștienți de valoarea proprie, fapt ce contribuie la adaptarea lor socială reușită. Adolescenții cu inteligență socială înaltă sunt comunicatori mai buni, fiindu-le proprii contactele, deschiderea, tactul, bunăvoința și cordialitatea, tendința spre apropierea psihologică în comunicare. Dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți va diminua manifestarea unui tupeu de sineîncredere exagerat cu tendințe de impunere și violență.

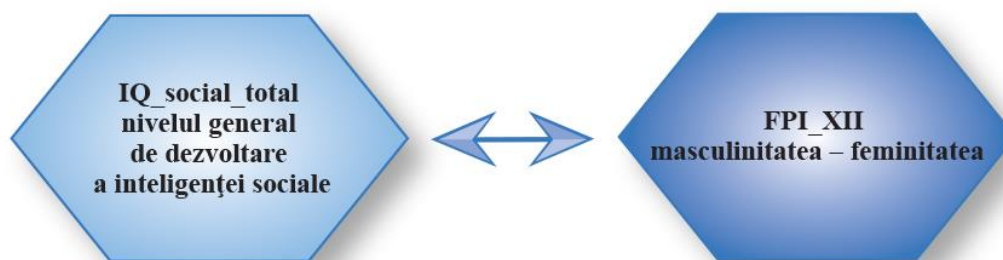


Fig. 2.11 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și ai Inventarului FPI

Următoarea etapă a demersului nostru de cercetare este prezentarea rezultatelor obținute pentru variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și variabilele Testului 16PF.

Înainte de a prezenta relația de asociere între inteligența socială exprimată prin factorii de cunoaștere a comportamentului și trăsăturile de personalitate la adolescenți, vom prezenta mediile trăsăturilor de personalitate ale subiecților ce vor contura profilul de personalitate al acestora pentru 16PF. Mediile obținute de către subiecții cercetării sunt prezentate în fig. 2.12 (anexa A2.8).

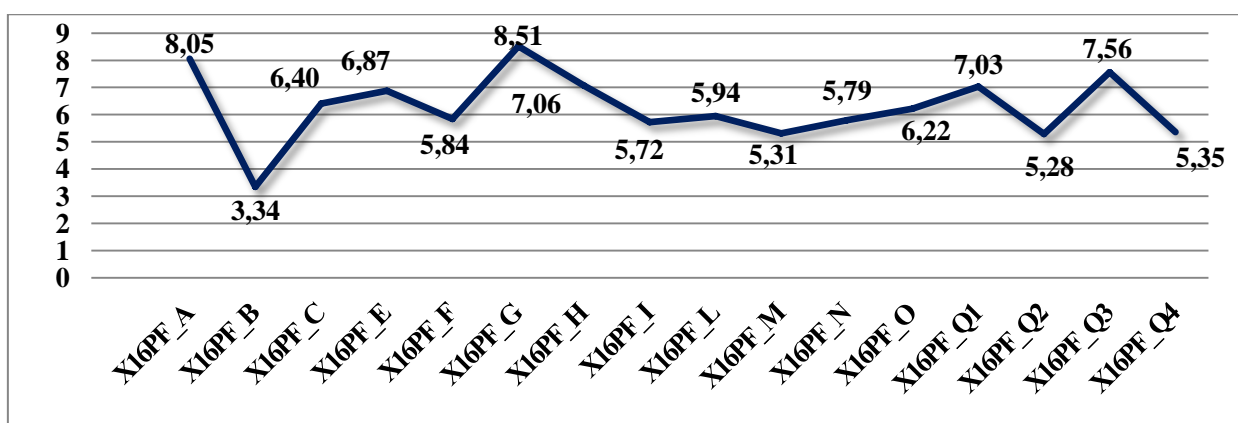


Fig. 2.12 Mediile trăsăturilor de personalitate obținute de adolescenți la Testul 16PF

Conform rezultatelor reflectate în figura 2.12, adolescenții la Factorul A: *Extravertit - Rezervat* au media egală cu 8,05; Factorul B: *Inteligența* - au media egală cu 3,34; Factorul C: *Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională* - au media egală cu 6,40; Factorul E: *Supunere - dominare* au media egală cu 6,87; Factorul F: *Reținere - expansivitate* - au media egală cu 5,84; Factorul G: *Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - normativarea înaltă a comportamentului* - au media egală cu 8,51; Factorul H: *Prudență - îndrăzneală* - au media egală cu 7,06; Factorul I: *Duritate - tandrețe* - au media egală cu 5,72; Factorul L: *Încrezător - bănuitor* - au media egală cu 5,94; Factorul M: *Practic-inventiv* au media egală cu 5,31; Factorul N: *Direct - Ascuns* - au media egală cu 5,79; Factorul Q: *Încredere în sine-anxietate* - au media egală cu 6,22; Factorul Q1: *Conservator-radical* - au media egală cu 7,03; Factorul Q2: *Dependent de grup-independență* - au

media egală cu 5,28; Factorul Q3: *Autocontrol înalt-autocontrol scăzut* - au media egală cu 7,56; Factorul Q4: *Destins-tensionat* - au media egală cu 5,35.

Analizând rezultatele obținute la profilul de personalitate al subiecților cercetați, putem menționa că adolescenții au următorul profil de personalitate:

Factorul A Extravertit - Rezervat - subiecții au obținut scoruri medii, ceea ce înseamnă că ei exprimă rezervă, detașare, tendință de critică, distanțare, scepticism, rigiditate, dispreț moderat. Subiecții din această categorie dispun de capacitate de adaptare moderată cu posibilități de contacte personale.

Subiecții la **Factorul B: Inteligența** au obținut scoruri de nivel scăzut. Aceștia exprimă o inteligență „discretă”, o gândire concretă, lentoare a „spiritului”, atunci când este vorba de înțelegere și învățare sunt „greoi” și înclinați spre o interpretare concretă și literală a fenomenelor. Această situație poate să fie reflexul unei instruirii și educații neadecvate, fie efectul unei sărăcii intelectuale de ordin psihopatologic.

Elevii pentru **Factorul C: Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională** au obținut un nivel scăzut. Ei prezintă un caracter emotiv, nestatornic, agitat, influențabil, impresionabil, iritabil, nesatisfăcut.

Subiecții la **Factorul E: Supunere - dominare au media egală** de nivel mediu. Astfel, aceștia prezintă modestie, supunere, conformism, liniște, acomodare moderată. Cu tendința spre agresivitate și de a face ceea ce doresc.

Adolescenții la **Factorul F: Reținere - expansivitate** au obținut scoruri medii, ceea ce înseamnă că prudența, gravitatea, seriozitatea, rezerva, introspecția sunt de nivel moderat. Aceștia au tendința spre îndărătnicie, pesimism, spre o prudență excesivă și arogantă. Arată indiferență, nepăsare, entuziasm, impulsivitate moderată.

Subiecții la **Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - normativarea înaltă a comportamentului** au obținut scoruri medii. Ei prezintă oportunism și neglijență moderată cu tendință de delăsare. Prezintă tendințe de onestitate, integritate morală, perseverență, atenție la regulile de conviețuire.

Adolescenții la **Factorul H: Prudență - îndrăzneală** au obținut scoruri de nivel mediu. Subiecții prezintă timiditate și prudență, exprimă îndrăzneală, destindere, spontaneitate moderată, tendințe moderate de întoarcere spre sine (interiorizare) - sociabilitate.

Adolescenții la **Factorul I: Duritate - tandrețe** au obținut scoruri scăzute. Subiecții exprimă: realism și uneori duritate, satisfacție referitoare la propria persoană, raționalitate. Persoanele cu nota ridicată se caracterizează prin spirit practic, independență și sunt capabile să-și asume responsabilități. Sunt sceptice, au tendințe spre insensibilitate, duritate, cinism și disprețuire. Le plac activitățile cu caracter practic.

Adolescenții la **Factorul L: Încrezător - bănuitor** au obținut un nivel înalt. Subiecții prezintă suspiciune, rigiditate, interes față de problemele personale (egoism, egocentrism), dezinteres față de alții, neputință de a lucra în echipă (nu sunt suportați de către coechipieri din cauza atitudinilor acestora).

Adolescenții la **Factorul M: Practic - inventiv** au obținut scoruri joase. Subiecții cu nivel scăzut evidențiază spiritul practic, scrupulozitatea, convenționalismul, corectitudinea. Persoanele din această categorie sunt grijulii în a face „ceea ce se cuvine”, acordând o atenție deosebită problemelor practice, reacționând la întâmplare, interesându-se de detalii, autocontrolându-se exagerat, dând dovada de „sânge rece” în caz de pericol, uneori le lipsește imaginația.

Subiecții la **Factorul N: Direct - Ascuns** au obținut scoruri medii. Subiecții sunt moderat sentimentali și naivi, uneori repeziți și stângaci în a se face plăcuți. Au tendințe de viclenie și interes.

Subiecții la **Factorul Q: Încredere în sine - anxietate** au obținut scoruri medii. Subiecții prezintă atitudine generală de indiferență, încredere în forțele proprii și siguranță de a-și rezolva problemele în măsură moderată. Uneori, în situații dificile, prezintă neliniște infantilă.

Adolescenții la **Factorul Q1: Conservator - radical** au obținut scoruri medii. Astfel, ei exprimă conformism și toleranță la deficiențele și dificultățile tradiției în mod moderat, tendință la sesizare și critică a tot ceea ce este vechi și perimat.

Subiecții la **Factorul Q2: Dependent de grup - independență** au obținut scoruri de nivel mediu. Ei arată dependență socială și atașament față de grup, preferință pentru muncă și decizii în colectiv la nivel moderat.

Adolescenții la **Factorul Q3: Autocontrol înalt - autocontrol scăzut** au obținut scoruri medii. Acești subiecți manifestă tendințe de autocontrol moderat; tendințe de conflict cu sinele, neglijență față de cerințele vieții sociale, uneori sunt îndărătnici.

Subiecții la **Factorul Q4: Destins - tensionat** au obținut scoruri medii. Persoanele din această categorie manifestă tendințe de a ajunge leneșe, neeficiente în măsura în care le lipsește ambiția; denotă experiență modestă. Subiecții manifestă uneori tendințe de încordare, frustrare, iritare, surmenaj.

În continuare vom prezenta rezultatele aplicării criteriului de corelație Spearman (r) pentru identificarea relațiilor de asociere dintre variabilele factorii inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială) și trăsăturile de personalitate (Testul 16PF) pentru subiecții împărțiți conform nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut, mediu și înalt*. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelele 2.9, 2,10.

În tabelul 2.9 sunt prezentate datele statistice privind corelația dintre variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și Testul 16PF la subiecții cu *nivelul scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale.

Tabelul 2.9 Corelația dintre factorii inteligenței sociale și factorii de personalitate a subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale (16PF/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_2 factorul de cunoaștere a claselor de comportament/ Factorul Q1: Conservator - radical	-0,312	0,017
IQ_social_3 cunoașterea transformărilor comportamentale/ Factorul I: Duritate -tandrețe	0,322	0,014

Studiul relației de asociere între factorii inteligenței sociale și factorii de personalitate a subiecților ce au nivel *scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații directe, indirecte, scăzute, statistic semnificative la următoarele variabile: IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* și IQ_social_3 - *cunoașterea transformărilor comportamentale* cu variabilele *Factorul I: Duritate - tandrețe* și *Factorul Q1: Conservator - radical*.

Realizarea corelației dintre variabilele IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* cu variabila *Factorul Q1: Conservator-radical*, ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, indirectă, statistic semnificativă ($r=-0,312$, $p\leq 0,017$) (figura 2.13, anexa A4.2).

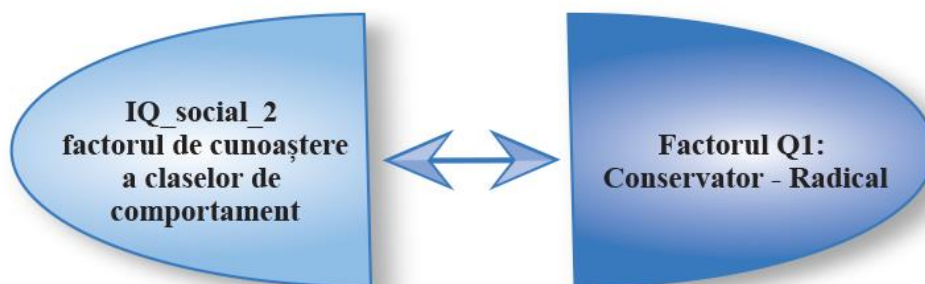


Fig. 2.13 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și ai Testului 16PF

Deci, formarea capacităților de a aprecia just stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi, va permite optimizarea trăsăturilor de personalitate ale adolescenților în ceea ce privește atitudinea față de tradiții, schimbările sociale, în perspectiva armonizării acestora. Sensibilitatea la expresiile nonverbale va diminua prudența și suspiciunea, curiozitatea față de ideile vechi, capacitatea de a suporta bine inconvenientele și schimbarea, interesul pentru probleme intelectuale și îndoiala față de așa-zisele adevăruri esențiale, ceea ce va intensifica substanțial capacitatea de a-i înțelege pe alții.

Relația de asociere între variabilele IQ_social_3 - cunoașterea transformărilor comportamentale și Factorul I: Duritate - tandrețe ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, directă, statistic semnificativă ($r=-0,322$, $p\leq 0,014$) (figura 2.14, anexa A4.2.). Astfel, dezvoltarea capacităților de sensibilitate față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, îi ajută pe subiecți să înțeleagă rapid și just ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete și va favoriza gândirea realistă, satisfacție referitoare la propria persoană, raționalitate, spirit practic, independență și capacități de a-și asuma responsabilități.

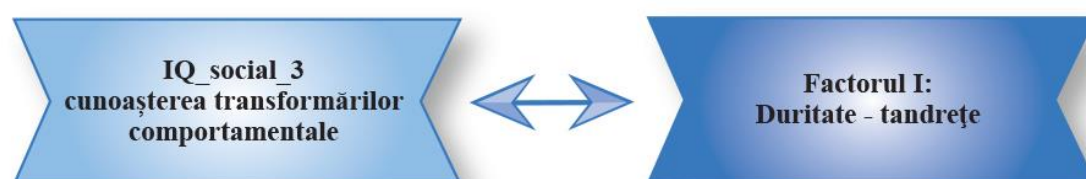


Fig. 2.14 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu nivel scăzut al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și Testul 16PF

Analiza statistică cu privire la relația de asociere la nivelul mediu al dezvoltării inteligenței sociale între variabilele factorilor inteligenței sociale și trăsăturilor de personalitate ale subiecților nu a scos în evidență relații de asociere statistic semnificative (anexa A 4.3).

În tabelul 2.10 sunt prezentate datele statistice privind corelația dintre variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și 16 PF la subiecții cu nivel înalt de dezvoltare a inteligenței sociale.

Tabelul 2.10 Corelația dintre factorii inteligenței sociale și factorii de personalitate la subiecții cu nivel înalt al inteligenței sociale (16 PF/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_1 factorul de cunoaștere a comportamentului/ Factorul N: Direct – Ascuns	0,360	0,013
IQ_social_3 cunoașterea transformărilor comportamentale/ Factorul H: Prudență – îndrăzneală	-0,363	0,012
IQ_social_3 cunoașterea transformărilor comportamentale/ Factorul N: Direct – Ascuns	0,359	0,013
IQ_social_4 factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale/ Factorul Q2: Dependent de grup - independență	-0,320	0,029
IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/Factorul F: Reținere -expansivitate	0,300	0,041
IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/Factorul N: Direct – Ascuns	0,386	0,007
IQ_social_total nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale/Factorul Q2: Dependent de grup - independență	-0,316	0,031

Studiul corelației între variabilele factorii inteligenței sociale și factorii de personalitate la subiecții cu *nivel înalt* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații directe, indirecte, scăzute, statistic semnificative la următoarele variabile:

- IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* (adică abilitatea de a anticipa consecințele comportamentului personajelor într-o anumită situație, de a anticipa ce se va întâmpla în viitor) și variabila *Factorul N: Direct - Ascuns*;
- IQ_social_3 - *cunoașterea transformărilor comportamentale* (capacitatea de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat) și variabilele *Factorul H: Prudență - îndrăzneală* și *Factorul N: Direct - Ascuns*;
- IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* (capacitatea de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații) și variabila *Factorul Q2: Dependent de grup - independență*;
- IQ_social_total „notă compozită” sau nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale și variabilele *Factorul F: Reținere - expansivitate*, *Factorul N: Direct - Ascuns*, *Factorul Q2: Dependent de grup - independență*.

Realizarea corelației dintre variabilele IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* și *Factorul N: Direct – Ascuns* ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, directă statistic semnificativă ($r=-0,360$, $p\leq 0,013$) (fig. 2.15, anexa A4.4). Dezvoltarea abilității de a anticipa consecințele comportamentului oamenilor într-o anumită situație, de a anticipa ce se va întâmpla în viitor, va spori interesul față de alții, interesul față de sine, va genera satisfacție, comportare naturală și tendință spre corectitudine, diminuând viclenia.

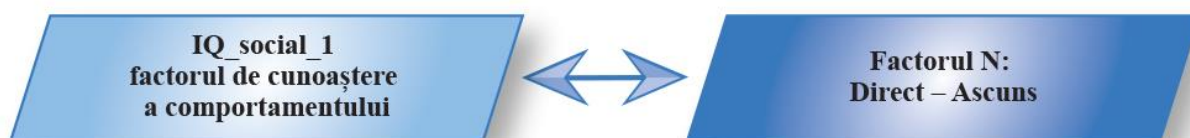


Fig. 2.15 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu *nivel înalt* al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și 16PF

Realizarea corelației dintre variabilele IQ_social_3 - *factorul de cunoașterea transformărilor comportamentale* și *Factorul H: Prudență - îndrăzneală* ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, indirectă, statistic semnificativă ($r=-0,363$, $p\leq 0,012$) (anexa A4.4). Dezvoltarea capacității de a înțelege schimbarea reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat, va optimiza destinderea și spontaneitatea în relația cu alte persoane, subiecții vor dispune de o puternică rezonanță afectivă, se vor exprima mai sigur și cu mai puțină reținere, exteriorizându-se mai facil.

Realizarea corelației dintre IQ_social_3 - *cunoașterea transformărilor comportamentale* și variabila *Factorul N: Direct - Ascuns* ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, directă statistic semnificativă ($r=0,359$, $p\leq 0,013$) (fig. 2.16, anexa A4.4). Deci, dezvoltarea sensibilității față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane îi ajută pe subiecți să înțeleagă rapid și just ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, să formeze relații reciproce concrete și va favoriza abilitatea, subtilitatea, perspicacitatea, cutezanța, interesul față de relație. Îi va ajuta să adopte în activitatea lor și în relațiile cu alții maniere intelectualiste, moderând epatarea exagerată pentru atingerea scopului.

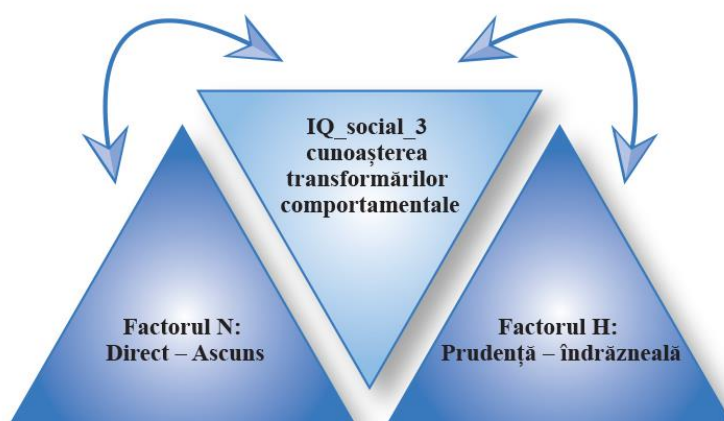


Fig. 2.16 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și 16PF

Realizarea corelației dintre variabilele IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* și *Factorul Q2: Dependent de grup - independență* ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, indirectă, statistic semnificativă ($r=-0,320$, $p\leq 0,029$) (fig. 2.17, anexa A4.4). Dezvoltarea capacității de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în diverse situații, ar normaliza interesul social și atașamentul față de grup, ar favoriza preferința pentru muncă și deciziile în colectiv. Subiecții vor tinde să fie în acord cu grupul social, să fie aprobați și admirați.

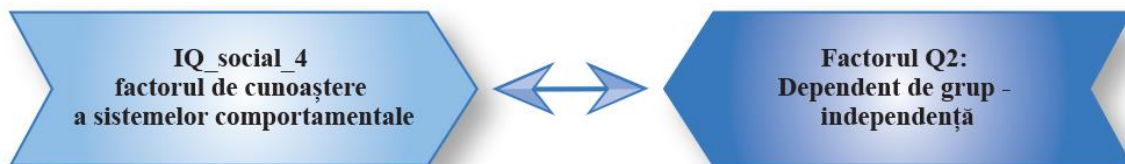


Fig. 2.17 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și 16PF

Realizarea corelației între variabilele IQ_social_total - nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale și *Factorul F: Reținere-expansivitate* ne-a permis să constatăm că există o

corelație slabă, directă, statistic semnificativă ($r=-0,300$, $p\leq 0,041$) (fig. 2.18, anexa A4.4). Dezvoltarea inteligenței sociale, și anume a capacității de a obține cât mai multă informație despre comportamentul oamenilor, de a înțelege limbajul comunicării nonverbale, de a exprima raționamente rapide și exacte despre oameni, va facilita prudență în relație, seriozitatea și introspecția față de relațiile interpersonale. Subiecții vor deveni mai sociabili, deschiși și sinceri în limite social dezirabile, atrăgând privirile altora pentru a fi aleși lideri.

Relația de asociere dintre variabilele IQ_social_total - nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale și *Factorul N: Direct - Ascuns* ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, directă statistic semnificativă ($r=0,386$, $p\leq 0,007$) (fig. 2.18, anexa A4.4). Dezvoltarea inteligenței sociale, și anume a capacității de a prognoza cu succes reacțiile în diverse situații, de a da dovadă de perspicacitate în relațiile cu alții, va facilita clarviziunea, va diminua naivitatea și neîndemânarea în relații, va spori interesul față de alții și de sine, va oferi satisfacție, comportament natural și tendința spre corectitudine-abilitate, subtilitate în relații interpersonale.

Realizarea corelației dintre variabilele IQ_social_total - nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale și *Factorul Q2: Dependent de grup-independență* ne-a permis să constatăm că există o corelație slabă, indirectă statistic semnificativă ($r=-0,316$, $p\leq 0,316$) (fig. 2.18, anexa A4.4). Dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți va spori interesul adecvat față de grupul social, atașament față de grup, preferința pentru munca și deciziile în colectiv, fapt ce va contribui la adaptarea socială reușită a acestora.

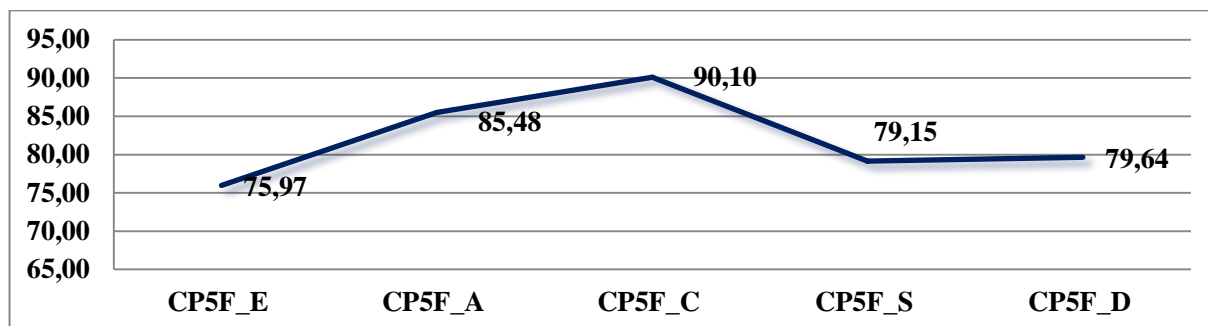


Fig. 2.18 Schema relațiilor de asociere ale subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și 16PF

Următoarea etapă a studiului nostru de constatare este prezentarea rezultatelor obținute pentru variabilele Chestionarului de Personalitate cu 5 Factori și variabilele Bateriei de teste de inteligență socială.

Înainte de a prezenta relația de asociere între inteligența socială exprimată prin factorii de cunoaștere a comportamentului și trăsăturile de personalitate la adolescenți, indicăm mediile trăsăturilor de personalitate ale subiecților pentru a reflecta profilul de personalitate al acestora.

În continuare vom prezenta mediile obținute la Chestionarul CP5F care sunt prezentate în fig. 2.19 (anexa A2.8).



2.19 Mediile trăsăturilor de personalitate obținute de adolescenți la CP5F

Preliminar descrierii și interpretării rezultatelor obținute, considerăm necesar să explicăm cum este calculat și interpretat punctajul brut, acumulat de subiecții cercetați, conform instrumentului de evaluare al personalității CP5F.

Pentru scala *Dezirabilitate socială* subiecții cercetați au luat punctajul brut 56,21 ceea ce corespunde cotelor T : 51,31 – 48,05. Având în vedere acest rezultat, adolescenții au obținut scor mediu, prin urmare, rezultatele ulterioare pentru cei 5 superfactori ai CP5F pot fi considerate și interpretate.

Conform rezultatelor obținute, cu excepția scalei *Stabilitate emoțională*, la toate celelalte scale cota T este media, adică Cotele T cuprinse între 40 și 60.

În baza datelor reflectate în figura 2.19 constatăm că adolescenții au obținut următoarele medii ale punctajului brut și interpretat conform cotelor T : *Extraversiune* au obținut media egală cu 75,97; *Stabilitate emoțională* subiecții au obținut media egală cu 85,48; *Conștiințiozitate* subiecții au obținut media 90,10; *Amabilitate* subiecții au obținut media egală cu 79,15; *Autonomie* au obținut media egală cu 79,64.

Subiecții lotului experimental, conform mediilor obținute, pot fi descriși astfel:

La scala *Extraversiune* subiecții au obținut scor mediu ceea ce înseamnă că aceștia se simt alternativ bine în societate. Uneori participă activ la distracții. Sunt în măsură moderată vorbăreți. Stabilesc, uneori, cu ușurință contacte cu alții. Uneori simt nevoia să se izoleze de ceilalți, fiind chiar și tăcuți.

La scala *Stabilitate emoțională* subiecții au obținut scor înalt. Ei se caracterizează prin faptul că gândesc pozitiv. Sunt optimiști. Își controlează emoțiile. Au încredere în forțele proprii.

La scala **Amabilitate** subiecții au obținut valori medii la limita de jos, ceea ce înseamnă că aceștia manifestă moderat interes pentru cei din jur. Respectă în măsură diferită părerile și drepturile celorlalți. Încearcă să se afle în relații bune cu ceilalți. Uneori sunt preocupați de propria persoană. Au tendințe să atragă atenția asupra lor, să-și impună punctul de vedere. Uneori îi deranjează pe cei din jur.

Pentru scala **Conștiințiozitate** subiecții au obținut valori medii. Respectă periodic normele și regulile. Uneori sunt ordonați și își planifică acțiunile. Încearcă să acționeze în așa mod ca lucrurile să iasă bine. Tind să fie persoane de încredere. Manifestă uneori nonconformism. Câteodată încep acțiuni fără a se gândi la ce servesc și cum se vor termina. Nu se încadrează mereu în termenele fixate.

La scala **Autonomie** subiecții au obținut valori medii. Ei tind să acționeze altfel decât ceilalți; sunt uneori creativi; manifestă rezistență uneori în a fi conduși de alții. În anumite situații nu au păreri proprii. Ar putea să accepte uneori ceea ce li se spune.

În continuare vom prezenta rezultatele aplicării coeficientului de corelație Spearman (r) pentru identificarea relațiilor de asociere dintre variabilele factorii inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială) și trăsăturile de personalitate (CP5F) pentru subiecții împărțiți conform nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut*, *mediu* și *înalt*. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 2.11 și anexa A4.2 - 4.4.

În tabelul 2.11 sunt prezentate datele statistice privind corelația dintre variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și CP5F la subiecții cu *nivelul scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale.

Tabelul 2.11 Corelația factorilor inteligenței sociale cu factorii de personalitate a subiecților cu nivel scăzut al inteligenței sociale (CP5F/Bateria de teste de inteligență socială; Corelația Spearman)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_2 factorul de cunoaștere a claselor de comportament / CP5F_ Conștiințiozitate	0,365	0,005

Studiul relației de asociere între variabilele factorii inteligenței sociale și factorii de personalitate a subiecților ce au *nivelul scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații directe, indirecte, scăzute, statistic semnificative la variabila **Conștiințiozitate** și IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament*, ($r=0,365$, $p\leq 0,005$) (figura 2.20 anexa A4.2).

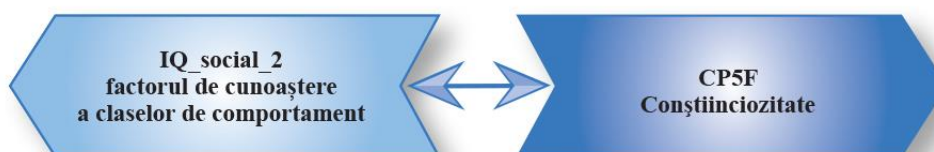


Fig. 2.20 Schema relațiilor de asociere a subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale dintre factorii Bateriei de teste de inteligență socială și ai Chestionarului CP5F

Dezvoltarea capacității de a înțelege bine stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, ar intensifica substanțial capacitatea de a-i înțelege pe alții prin respectarea normelor și regulilor sociale, ar ordona, organiza și ar tempera subiecții în reacțiile și manifestările lor comportamentale. Adolescenții ar tinde să facă totul bine, să se încadreze în termenele fixate, se vor gândi bine înainte de a începe anumite acțiuni, ceea ce i-ar face să se prezinte ca persoane de încredere.

Corelația factorilor inteligenței sociale cu factorii de personalitate ai subiecților cu *nivel mediu și înalt* al inteligenței sociale conform Bateriei de teste de inteligență socială și CP5F nu a surprins relație de asociere între variabile.

În concluzie, menționăm că rezultatele aplicării coeficientului de corelație Pearson (r) pentru identificarea relațiilor de asociere dintre nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale la adolescenți (conform Bateriei de teste de inteligență socială) și trăsăturile de personalitate (conform FPI/16PF/CP5F) au arătat că nu există relații de asociere semnificative statistic pentru întregul grup de cercetare. Însă s-a constatat că există relații de asociere semnificative statistic în baza aplicării coeficientului de corelație Spearman (r) pentru subiecții împărțiți după nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut și înalt*, conform Bateriei de teste a inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate conform FPI și 16PF și la nivel scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale sau identificat relații de asociere pentru CP5F. Astfel, menționăm că se confirmă ipoteza experimentului de constatare, conform căreia am presupus că există o relație de interdependență între factorii inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate, iar prezența relațiilor de asociere la niveluri extreme de dezvoltare ale inteligenței sociale (*scăzut și înalt*) ne permite să constatăm că, odată cu creșterea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale, se va optimiza și stabiliza profilul psihologic al adolescentului.

Relația de asociere dintre inteligența socială și climatul psihologic în familie

În conformitate cu obiectivul 5 al lucrării privind *analiza relației dintre factorii inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic în familie*. Factorii inteligenței sociale sunt: *de cunoaștere a comportamentului; de cunoaștere a claselor de comportament; de cunoaștere a transformărilor comportamentale; de cunoaștere a sistemelor comportamentale; nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* și indicatorii climatului psihologic sunt: I scală - *insatisfacție generală*; II scală - *încordare neuropsihică*; III scală - *anxietate în familie*.

Am presupus că *există o relație de interdependență între factorii inteligenței sociale la adolescenți și indicatorii climatului psihologic din familiile subiecților*. Verificarea ipotezei a fost

realizată prin aplicarea Bateriei de teste de inteligență socială și a Testului „Starea tipică a familiei”.

Înainte de a prezenta relația de asociere dintre variabile, vom prezenta rezultatele valorilor medii la indicatorii climatului psihologic (figura 2.21, anexa A2.8.).

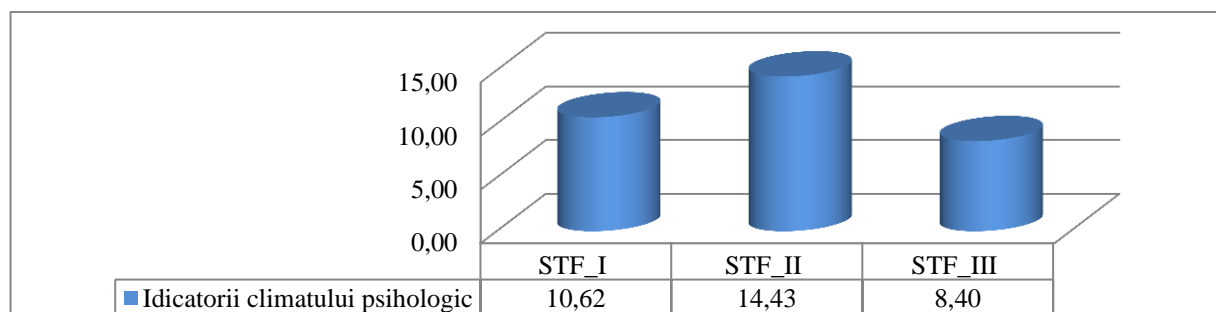


Fig. 2.21 Reprezentarea scorurilor medii obținute de familiile adolescenților la indicatorii climatului psihologic al Testului „Starea tipică a familiei”

Din rezultatele obținute putem constata că familiile subiecților cercetați nu prezintă *insatisfacție generală, încordare neuropsihică și anxietate în familie*. Altfel spus, per general, familiile adolescenților au un climat psihologic favorabil.

În continuare vom prezenta rezultatele analizei statistice care ne confirmă existența relației de asociere dintre variabilele cercetate. Analiza statistică este prezentată în anexa A4.1- 4.4.

Conform aplicării criteriului de corelație Spearman (r) pentru identificarea relațiilor de asociere dintre variabilele factorilor inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială) și indicatorilor climatului psihologic al familiei (Testul „Starea tipică a familiei”) pentru subiecții împărțiți conform nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut, mediu și înalt*.

În tabelul 2.12 sunt prezentate datele statistice privind corelația dintre variabilele Bateriei de teste de inteligență socială și ale Testului „Starea tipică a familiei” la subiecții cu *nivelul scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale.

Tabelul 2.12 Corelația factorilor inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic al subiecților cu *nivel scăzut* al inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială/ Testul „Starea tipică a familiei”; Corelația Spearman)

Variabilele	Coefficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_4 - <i>factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale</i> /STF_I - <i>insatisfacție generală</i>	-0,336	0,010

Studiul relației de asociere între variabilele factorilor inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic în familiile subiecților cu *nivelul scăzut* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații indirecte, scăzute, statistic semnificative la variabila IQ_social_4 - *factorul*

de cunoaștere a sistemelor comportamentale și STF_I - *insatisfacție generală* ($r=-0,336$, $p\leq 0,010$) (anexa A4.2).

Prezența acestei relații de asociere între variabilele menționate ne indică faptul că dezvoltarea ulterioară a inteligenței sociale la adolescenții cu nivel scăzut al inteligenței sociale, și anume dezvoltarea capacităților de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune și importanța comportamentului persoanelor în aceste situații va diminua *insatisfacție generală* în familiile acestora.

Studiul relației de asociere între variabilele factorii inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic în familiile subiecților cu *nivelul înalt* de dezvoltare a inteligenței sociale a scos în evidență relații directe, slabe, statistic semnificative la variabilele: IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* și II scala - *încordare neuropsihică* ($r=0,305$, $p\leq 0,037$); IQ_social_1 - *factorul de cunoaștere a comportamentului* și STF_III- *anxietate în familie* ($r=0,333$, $p\leq 0,022$); IQ_social_2 - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* și STF_II scală - *încordare neuropsihică* ($r=0,304$, $p\leq 0,038$); IQ_social_total - *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* și STF_II scală - *încordare neuropsihică* ($r=0,391$, $p\leq 0,007$) (fig. 2.13 anexa A4.4).

Tabelul 2.13 Corelația factorilor inteligenței sociale și indicatorii climatului psihologic al subiecților cu nivel înalt al inteligenței sociale (Bateria de teste de inteligență socială/ Testul „Starea tipică a familiei”; Corelația Spearman)

Variabilele	Coeficientul de corelație (r)	Pragul de semnificație (p)
IQ_social_1- <i>factorul de cunoaștere a comportamentului</i> / STF_II- <i>încordare neuropsihică</i>	0,305	0,037
IQ_social_1- <i>factorul de cunoaștere a comportamentului</i> / STF_III- <i>anxietate în familie</i>	0,333	0,022
IQ_social_2- <i>factorul de cunoaștere a claselor de comportament</i> /STF_II - <i>încordare neuropsihică</i>	0,304	0,038
IQ_social_total - <i>nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale</i> / STF_II - <i>încordare neuropsihică</i>	0,391	0,007

Pe de o parte, relația de asociere dintre climatul psihologic evaluat de părinți și factorii inteligenței sociale la adolescenții ce au inteligența socială înaltă, ne indică faptul că dezvoltarea inteligenței sociale la copii ar putea favoriza un climat anxios și tensionant în relațiile acestora. Iar pe de altă parte, climatul psihologic în familie exprimat prin *insatisfacție generală* a corelat indirect cu *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* la adolescenți care au un nivel scăzut al inteligenței sociale. Astfel, optimizarea abilităților de cunoaștere a sistemelor comportamentale (legitățile mai complexe ale interrelaționării) va produce *satisfacție generală* la nivelul climatului psihologic în familie.

Prezența unei corelații directe, statistic semnificative între indicatorii climatului psihologic evaluat de părinți și factorii de inteligență socială la adolescenții cu nivel înalt al dezvoltării inteligenței sociale, ne indică faptul, paradoxal la prima vedere, că dezvoltarea ulterioară a inteligenței sociale a copiilor poate determina părinții să evalueze climatul familial ca fiind tensionat și anxios. Principalul motiv plauzibil este că copiii având capacități bune de cunoaștere a comportamentului (verbal, non-verbal, predicția situațiilor ce se pot întâmpla în viitor) înțeleg intențiile părinților, formulează anumite întrebări privind acest sistem de relații, iar părinții la rândul lor, în general, nu sunt pregătiți să răspundă în mod constructiv și să satisfacă aceste necesități pentru a gestiona asemenea situații din varii cauze: *sistemul valoric diferit, lipsa abilităților parentale, comunicaționale, comportamentale, relaționale, etc.*

Prin urmare, putem presupune că părinții „de astăzi” nu sunt pregătiți să răspundă în mod constructiv unor modele flexibile de comportament. Experiența psihologică practică ne demonstrează că părinții, în general, sunt puțin flexibili în interrelaționarea cu propriii copii și au competențe comportamentale limitate care nu corespund, în mod adecvat, contextului modern de relaționare cu generația contemporană.

Bazându-ne pe teoria ecologică propusă de Bronfenbrenner U. (1970), putem explica rolul cadrului familial și social, identificând și descriind influențele majore ale mediului asupra comportamentului și dezvoltării copiilor și importanța lor din ce în ce mai mare. Autorul propune posibilele remedii ce ar trebui să îmbunătățească situația tinerei generații. Cea mai importantă dintre acestea se referă la crearea de noi oportunități în a spori relațiile intergeneraționale dintre părinți și copii pentru a reconstrui un sistem educativ și social consecvent și integral [71].

Rezultatele obținute privind relația dintre nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți și climatul psihologic în familie necesită investigații și studii de cercetare suplimentare care ar răspunde la o serie de întrebări importante: pe cât este de pregătită familia contemporană de a educa copii social inteligenți ce ar corespunde transformărilor societății moderne într-o lume a globalizării și tehnologizării și ce conflicte intergeneraționale pot invoca aceste limite parentale. Aceasta ne-ar permite să avem argumente solide și justificate în formarea programelor de parenting pozitiv susținute de politica națională prin aprobarea HG Nr. 1106 din 03.10.2016 ce vizează *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022* [242].

2.4. Concluzii la capitolul 2

Cercetarea de constatare a vizat determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie în funcție de gen și tipul de familie (completă/incompletă). De asemenea, studiul s-a axat pe identificarea raportului dintre factorii inteligenței sociale și trăsăturile de

personalitate, precum și relația de asociere dintre nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale și climatul psihologic al familiilor adolescenților. Astfel, generalizând rezultatele analizate în acest capitol, formulăm următoarele concluzii:

1. Valorile medii ale factorilor inteligenței sociale la adolescenți sunt, în general, de nivel sub mediu sau nivel mediu la limita de jos. Subiecții se caracterizează prin capacități moderate de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor într-o anumită situație de viitor (*factorul de cunoaștere a comportamentului*), de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare, generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții nonverbale ale persoanei (*factorul de cunoaștere a claselor de comportament*), de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane (*factorul transformărilor comportamentale*). Totodată, adolescenții atestă un nivel mai scăzut pentru manifestarea capacităților de înțelegere logică a evoluției situațiilor complicate de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații (*factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*). A fost stabilit la adolescenți nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale - nivelul sub mediu. Este dezvoltată insuficient capacitatea adolescenților de a înțelege și pronostica comportamentul oamenilor, ei întâmpină dificultăți în relațiile interpersonale, în atingerea scopului dorit și adaptarea socială favorabilă.

2. Studiul comparativ realizat în funcție de variabila gen pune în evidență faptul că există diferențe semnificative la nivelul dezvoltării *factorilor de cunoaștere a claselor de comportament, de cunoaștere a transformărilor comportamentale*, precum și la *nivelul general* al inteligenței sociale. Constatăm că fetele au un nivel de dezvoltare semnificativ mai ridicat decât băieții al capacităților de a înțelege semnalele nonverbale, schimbările reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat. Fetele au capacități mai dezvoltate de a înțelege caracterul adecvat al comportamentului oamenilor. Totodată, menționăm că inteligența socială pentru *factorii de cunoaștere comportamentală, cunoaștere a sistemelor comportamentale* sunt la același nivel de dezvoltare la ambele genuri.

3. Rezultatele cercetării cu privire la nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale la subiecții din diferite tipuri de familie au demonstrat că adolescenții din familii incomplete la *factorii de cunoaștere a claselor de comportament, de cunoaștere a transformărilor comportamentale*, precum și la *nivelul general* al inteligenței sociale, au un nivel statistic semnificativ mai ridicat decât adolescenții din familii complete. Prin urmare, constatăm că adolescenții din familii incomplete, comparativ cu cei din familii complete, au mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege caracterul relațiilor interumane și de a interpreta cuvintele interlocutorului în funcție de contextul situației de comunicare, înțeleg mai bine comunicarea nonverbală și comportamentul oamenilor. Totodată, inteligența socială pentru *factorii de cunoaștere*

comportamentală, cunoaștere a sistemelor comportamentale este de același nivel de dezvoltare atât la adolescenți din familii complete, cât și la cei din familii incomplete.

4. Studiul comparativ realizat ne-a permis să constatăm că există diferențe statistice semnificative la dezvoltarea inteligenței sociale la fete din diferite tipuri de familii. Fetele din familii complete au un nivel de dezvoltare mai ridicat al capacității de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații (*factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*), iar cele din familii incomplete au un nivel de dezvoltare mai înalt al capacităților de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat (*factorul transformărilor comportamentale*). Studiul comparativ la băieți din diferite tipuri de familii nu a scos în evidență diferențe statistice la nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale.

5. Studiul minuțios al trăsăturilor de personalitate ne-a permis să identificăm profilul psihologic la adolescenți (14 - 17 ani). Rezultatele obținute de nivel mediu ne permit să constatăm că trăsăturile de personalitate ale adolescenților nu sunt încă stabilizate și se află într-o perioadă de formare cu anumite tendințe minore de accentuări. Profilul psihologic al subiecților: *la nivel somatic* - adolescenții manifestă disconfort psihosomatic de intensitate medie, rezonanță emoțională moderată, însoțită de reacții somatice înscrise în limite normale; *la nivel comportamental* - predispoziții medii spre acte spontane de agresiune fizică, verbală sau imaginativă, dorința și capacitatea de a stabili contacte, relații, prietenii, spirit întreprinzător, activism, comunicativitate și promptitudine în replici, încredere în sine, exprimă calm, răbdare, subiecții sunt moderat activi, uneori au tendința de a da tonul și de a domina, sunt lipsiți parțial de stăpânire, impulsivi, pasivi și necomunicativi; *la nivel afectiv-emoțional* - adolescenții indică fluctuanță medie în dispoziție, stările tensionale, pesimism, anxietate, singurătate, iritabilitate, susceptibilitate, emotivitate, nerăbdarea, neliniște, îngrijorare, dispoziție abătută, descurajare și deznădejde; *la nivel volitiv* - exprimă moderat putere de concentrare asupra realității imediate; *la nivel cognitiv* - subiecții manifestă moderat rigiditate mentală, recunoașterea defectelor și slăbiciunilor general umane, judecăți morale diferențiate.

Profilul de personalitate conturat ne sugerează că adolescenții au nevoie de cunoștințe pentru a dezvolta capacitățile sociale, ceea ce ar satisface nevoia de autoafirmare, comunicare, relaționare, adaptându-se treptat la condițiile unei vieți mature, responsabile, asumate și realizate.

6. Studiul cu privire la corelația dintre nivelul de dezvoltare a factorilor inteligenței sociale și trăsăturile de personalitate la adolescenți a scos în evidență faptul că există o relație de asociere semnificativă statistic pentru subiecții împărțiți după nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale: *scăzut și înalt*. Pentru nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale nu a fost identificată nicio relație de asociere cu trăsăturile de personalitate, ceea ce ne permite să constatăm că, odată cu

creșterea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale, se va optimiza și stabiliza profilul psihologic al adolescentului.

7. Climatul psihologic evaluat de părinți și exprimat prin încordare neuropsihică și anxietate în familie este direct proporțional cu nivelul dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți care au un nivel înalt al inteligenței sociale. Reiese că nivelul înalt al inteligenței sociale la adolescenți intensifică anxietatea și tensiunea în familie, pe motiv că copiii, având capacități mai bune de cunoaștere a comportamentului (verbal, nonverbal, predicția situațiilor ce se pot întâmpla în viitor), adresează mai multe întrebări privind intențiile și comportamentele părinților, iar părinții, la rândul lor, nu știu cum să gestioneze asemenea situații din punct de vedere *psihologic* și al *sistemului valoric diferit, comunicațional, comportamental, relațional*. Prin urmare, putem presupune că părinții „de astăzi” nu sunt pregătiți de să răspundă în mod constructiv unor modele flexibile de interrelaționare și comportamentale care ar corespunde în mod adecvat contextului modern de relaționare specific generațiilor contemporane.

8. Climatul psihologic evaluat de părinți și exprimat prin *insatisfacție generală* în familie a corelat indirect cu *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* la adolescenți care au un nivel scăzut al inteligenței sociale. Prin urmare, dacă copiii vor optimiza abilitățile de cunoaștere a sistemelor comportamentale (legitățile mai complexe ale interrelaționării), atunci climatul psihologic la nivel de satisfacție generală în familie va fi mai bun.

9. Creșterea nivelului de dezvoltarea a inteligenței sociale la adolescenți va favoriza un climat psihologic în familie satisfăcător, însă părinții nu sunt pregătiți să gestioneze relațiile cu generația copiilor de astăzi. Această supoziție necesită investigații și studii suplimentare care ar explica conflictele intergeneraționale, dominate de o societate globalizată și tehnologizată.

3. STRATEGII DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SOCIALE LA VÂRSTA ADOLESCENȚEI TIMPURII ÎN CONDIȚII EXPERIMENTALE

3.1. Problema și ipoteza de cercetare privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți

Cercetarea noastră formativă urmărește să prezinte suportul empiric privind strategiile de dezvoltare a inteligenței sociale la vârsta adolescentă în condiții experimentale și impactul ei asupra personalității, ceea ce va reduce unele dintre limitările abordărilor existente în literatura de specialitate.

Cercetarea de constatare, rezultatele obținute și concluziile formulate ne-au permis să conchidem că adolescenții cercetați au un nivel sub mediu de dezvoltare a inteligenței sociale. Adolescenții au capacități limitate de a anticipa consecințele comportamentului oamenilor într-o anumită situație de viitor, de a înțelege limbajul nonverbal de comunicare, de generalizare logică, alocare a trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții nonverbale ale persoanei, de a înțelege sensul cuvintelor în funcție de caracterul relațiilor interumane. Totodată, adolescenții atestă cunoștințe reduse în înțelegerea logică a evoluției situațiilor complicate de interacțiune și înțelegerea importanței comportamentului oamenilor în aceste situații. Prin urmare, ei întâmpină dificultăți în a înțelege și a pronostica comportamentul oamenilor ceea ce, în consecință, îngreunează stabilirea eficientă a relațiilor interpersonale, atingerea scopului dorit și adaptarea socială favorabilă.

Datele experimentului de constatare ne demonstrează faptul că adolescenții din diferite tipuri de familii au diferite niveluri la anumite capacități constituente ale inteligenței sociale, aceștia fiind în defavoarea celor din familii complete. Subiecții din familii incomplete, comparativ cu cei din familii complete, au mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege caracterul relațiilor interumane și de a interpreta cuvintele interlocutorului în funcție de contextul situației de comunicare.

Rezultatele experimentului de constatare demonstrează faptul că dezvoltarea inteligenței sociale la copii ar putea favoriza un climat anxios și tensionant în familie. Principalul motiv este că aceștia, având capacități bune de cunoaștere a comportamentului, înțeleg intențiile părinților, formulează anumite întrebări privind relațiile cu părinții, însă părinții lor nu sunt pregătiți să satisfacă aceste necesități pentru a gestiona asemenea situații. Optimizarea abilităților de cunoaștere a sistemelor comportamentale va produce satisfacție generală la nivelul climatului psihologic în familie. Prin urmare, putem presupune că părinții „de astăzi” nu sunt pregătiți să răspundă în mod constructiv unor modele flexibile comportamentale și de interrelaționare care ar corespunde în mod adecvat contextului modern de relaționare, specific generațiilor contemporane.

Majoritatea trăsăturilor de personalitate la vârsta adolescentă sunt în proces de dezvoltare și nu prezintă accentuări considerabile. Astfel, vârsta adolescentă ar fi deosebit de importantă în dezvoltarea inteligenței sociale în perioada formării personalității adolescenților. Personalitatea și inteligența ar putea influența comportamentul în mod interactiv: performanța optimă ar putea depinde atât de aptitudinile inteligenței sociale, cât și de factorii de personalitate care permit transpunerea acestor aptitudini în comportament eficient.

Astfel, pornind de la constatarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie și existența unor diferențe la nivelul factorilor de personalitate între subiecții cu nivel înalt și scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale, am recurs la realizarea experimentului de formare, modelând un program de intervenție psihologică cu caracter formativ în vederea dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți.

Scopul experimentului formativ constă în elaborarea și aplicarea unui program psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie.

Ipoteza: Prin realizarea unui program experimental de intervenție psihologică este posibilă sporirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți.

Obiectivele de cercetare pentru acest demers formativ sunt:

1. Elaborarea și implementarea programului de intervenție psihologică;
2. Evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică;
3. Determinarea impactului intervenției psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale asupra trăsăturilor de personalitate la adolescenți;
4. Formularea concluziilor și recomandărilor în baza rezultatelor obținute.

Variabile

Variabila independentă utilizată în acest studiu formativ este programul de intervenție psihologică.

Variabila dependentă a reprezentat-o inteligența socială la adolescenți.

3.2. Implementarea programului de intervenție psihologică în vederea dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți

Descrierea eșantionului de cercetare și a locului de desfășurare a programului de intervenție psihologică

Studiul formativ a fost realizat pe un lot de 24 de subiecți cu vârsta cuprinsă între 14 și 17 ani (media 15 ani), elevi din clasele a VIII – X. Eșantionul de cercetare a fost format din subiecții ce au participat la experimentul de constatare și au manifestat cel mai scăzut nivel de dezvoltare a inteligenței sociale cu scorurile cuprinse în intervalul 10-22 puncte, nivel scăzut și sub mediu conform Bateriei de teste de inteligență socială. Acesta a constituit criteriul de bază în selectarea și

divizarea subiecților în două grupuri: grupul de control (GC) și grupul experimental (GE). La formarea grupurilor s-a ținut cont și de criteriul de gen. Fiecare grup a fost constituit din 12 subiecți, dintre care: 5 băieți, 7 fete în GE și 4 băieți și 8 fete în GC.

Ședințele programului de intervenție psihologică au fost realizate cu o frecvență de două ori pe săptămână, în perioada 12.01.2015 - 28.05.2015 pe parcursul a 5 luni cu excepția vacanței de primăvară. Durata unei ședințe de intervenție psihologică a constituit în medie 2 ore, fiind realizate 24 de ședințe de intervenție psihologică cu grupul experimental (anexa 8).

Caracteristica generală a programului de intervenție psihologică

Programul de intervenție psihologică a fost structurat într-un ansamblu de activități ce a integrat un sistem de metode, strategii, procedee de lucru și tehnici de remediere psihologică prin care am urmărit creșterea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale în adolescența timpurie și optimizarea profilului de personalitate al adolescenților. La etapa inițială de planificare a programului de intervenție psihologică s-a ținut cont de vârsta subiecților sensibilă asimilării competențelor noi, dar și motivației intrinseci orientate spre necesitățile și interesele specifice particularităților de vârstă. În planificarea programului au fost selectate metodele de învățare care să satisfacă cerința de efort-eficiență (prezentări teoretice aplicative și activități interactive), timpul optim de realizare și desfășurare a programului, organizarea logistică a programului (agendă, calitatea și cantitatea informațiilor, utilizarea timpilor curs-pauză, alternarea tematicilor – teorie-exerciții, loc de desfășurare - sală de curs, mijloace folosite), abilitățile și resursele personale ale grupului de formare.

Pentru a urmări constant rezultatele cercetării experimentale și progresele legate de performanțele subiecților implicați în procesul de formare, evaluarea programului de intervenție psihologică a avut un caracter continuu și progresiv. Pe lângă evaluarea inițială a subiecților cercetați (GE/GC-test) și cea finală (GE/GC-retest) s-a realizat și evaluarea intermediară a programului de intervenție psihologică prin diverse mijloace de verificare a cunoștințelor și abilităților dobândite la finalul fiecărei sesiuni, testarea gradului de satisfacție și în ce măsură programul a corespuns expectanțelor și intereselor participanților.

Planificarea strategică și minuțioasă a programului de intervenție a fost necesară nu doar pentru a obține rezultate relevante cercetării științifice, dar și pentru a cultiva cunoștințe și a forma anume acele competențe și abilități la adolescenți care să fie utile și aplicabile în procesul de maturizare și adaptare eficientă a acestora.

În această ordine de idei, noi ne-am setat obiectivul de a verifica dacă inteligența socială poate fi dezvoltată prin intermediul unui program de intervenție psihologică într-un mediu școlar

versus așteptării, în mod natural, a acumulării experienței de viață ce influențează nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale.

Structura și conținutul programul de intervenție psihologică se bazează pe concepte teoretice analizate și prezentate în capitolul 1 și rezultatele obținute în experimentul de constatare prezentate în capitolul 2 al prezentei lucrări.

Baza teoretică a programului de intervenție psihologică este fundamentată de următoarele idei științifice:

- Inteligența socială se formează în timpul activității omului în mediul social, în procesul comunicării și interacțiunii sociale [162; 174; 184; 202; 224].
- Corectitudinea înțelegerii situațiilor sociale este determinată de nivelul de inteligență socială. Criteriile de evaluare a nivelului de inteligență socială, la rândul lor, sunt legate de abilitățile individuale care alcătuiesc inteligența socială. Cele mai răspândite și mai fiabile criterii ce compun inteligența socială sunt identificate de Guilford J. [136; 101]:
 - capacitatea de a anticipa acțiunile comportamentului uman.
 - capacitatea de generalizare logică, evidențierea trăsăturilor esențiale și comune în manifestarea diferitelor reacții nonverbale ale unei persoane;
 - capacitatea de a înțelege schimbările privind reacțiilor verbale asemănătoare ale unei persoane în funcție de contextul situației care le-a provocat;
 - capacitatea de a înțelege logica desfășurării situației de interacțiune;
 - semnificația și importanța comportamentului uman în aceste situații.
 - sensibilitatea, reflecția și empatia sunt factorii fundamentali ai inteligenței sociale care contribuie la formarea ei.
- Reflecția reprezintă și una din funcțiile de bază ale inteligenței sociale care oferă individului feedback cu privire la locul ce îl ocupă în sistemul de relații sociale. Deprinderile reflexive se dezvoltă cel mai eficient în procesul de interacțiune participativă cu alte persoane sau în grup și cuprinde abilitatea de a face diferență între realitatea internă și cea externă, fantezie și realitate [157; 166; 168; 169; 221; 223; 231; 21].
- Dezvoltarea inteligenței sociale este determinată de nevoia de bază a omului de a comunica și interrelaționa [168; 176; 203; 219]. Vârsta adolescenței asociată procesului de învățare și nevoii acute de comunicare, socializare, apartenență la grup și interrelaționare determină perioada cea mai potrivită pentru formarea inteligenței sociale.
- Inteligența socială este o abilitate globală care apare pe baza unui complex de trăsături intelectuale, personale, comunicative și comportamentale care armonizează relația dintre om și mediul social [189; 191, p. 497; 166; 161; 154].

Programul de intervenție psihologică elaborat conține exerciții, activități care sunt orientate spre următoarele obiective de dezvoltare:

1. Dezvoltarea abilităților algoritmului de funcționare în grup și învățarea legităților de menținere/dezvoltare a relațiilor eficiente/constructive prin: identificarea obiectivelor interacțiunii, luarea deciziilor privind planificarea acțiunilor comune, organizarea activității în grup și implementarea deciziei, schimbul sistematic de feedback, gestionarea procesului de interacțiune;
2. Dezvoltarea capacităților de a decodifica și înțelege adecvat mesajele verbale și nonverbale;
3. Dezvoltarea comportamentului empatic prin eficientizarea abilităților de comunicare asertivă;
4. Dezvoltarea capacității de reflecție și gândire pozitivă prin facilitarea flexibilității și adaptării la schimbare;
5. Învățarea metodelor eficiente de gestionarea a stresului și emoțiilor prin însușirea tehnicilor corporale de relaxare progresivă și respirație.

Descrierea metodelor și strategiilor de intervenție psihologică

Programul de intervenție psihologică elaborat și aplicat se bazează pe *teoria abordării integrative*. Premisa centrală ce stă la baza practicii abordării integrative constă în faptul că integrarea poate avea loc printr-o varietate de modalități - afectivă, comportamentală, cognitivă și fiziologică (Erskine, 1975, 1980) - dar în modul cel mai eficace atunci când există o relație interpersonală, plină de respect [85; 82; 84].

Un program de intervenție psihologică în înțelesul abordării integrative este determinat de o relație orientată pe contact care cere ca specialistul să fie deprins cu aceste nevoi de relaționare și să fie implicat prin validarea empatică a simțămintelor și nevoilor și să ofere siguranță și sprijin subiecților.

În abordarea integrativă un țel major al oricărei forme de intervenție psihologică (program de intervenție psihologică, consiliere, psihoterapie, etc.) este folosirea relației psiholog/terapeut - beneficiar/client - formator/grup, abilitatea de a crea un contact în prezent ca trambulină pentru satisfacerea relațiilor cu alți oameni și un sens împlinit al sinelui [88].

Psihologia abordării integrative este un sistem bazat pe principiul unității teoriilor, conceptelor, modelelor, metodelor, abilităților și capacităților care conduc persoana la integritate - unitate cu lumea și cu sine, la o viață armonioasă și la realizarea de sine cu succes.

Programul de intervenție psihologică privind dezvoltarea inteligenței sociale este configurat în baza **principiilor psihologiei integrative**:

1. *Principiul integrității*. Programul de intervenție se ghidează de faptul că psihicul uman este un sistem extrem de complex, deschis, multistructural, de autoorganizare, care are capacitatea de a se menține într-o stare de echilibru dinamic și de a produce noi structuri și noi forme de organizare.

2. *Principiul dezvoltării.* Programul de intervenție ia în considerare faptul că dezvoltarea psihicului uman are multe direcții potențiale care se află într-o stare de instabilitate temporară și este extrem de sensibil chiar și la influențe externe minore. Pe fundalul creșterii instabilității are loc mobilizarea resurselor mentale și fizice și o căutare activă a noilor căi de dezvoltare.
3. *Principiul condiționalității.* Activitățile programului țin cont de faptul că spațiul mental este un sistem de structuri interconectate conștient, spațio-temporal și inconștient, între care există o interacțiune de energie-informațională în interiorul psihicului. Natura acestei interacțiuni este determinată de tiparele relațiilor umane cu lumea exterioară.
4. *Principiul pozitivității.* Acest principiu a presupus că activitățile din cadrul programului au fost centrate pe experiența pozitivă a subiecților și moderatorului.
5. *Principiul corelării.* Programul presupune racordarea dintre natura și intensitatea impactului intervenției psihologice cu nivelul de maturitate al subiectului și gradul de sensibilitate al psihicului său.
6. *Principiul potențialității.* Programul de intervenție psihologică este experimentat ca spațiu deschis, într-un fel unde cineva capătă libertate ca pură potențialitate a ființei, voinței, respirației depline, adică a vieții spirituale, și neconstrânse de povara socială.
7. *Principiul multidimensionalității adevărului.* Programul de intervenție ține cont de faptul că orice teorie, concept, mit terapeutic, doctrină, idee, judecată lumească a realității psihice cu aparenta lor completitudine și universalitate sunt valabile numai în anumite circumstanțe și cu un anumit grad de probabilitate. Trebuie amintit că atât cele mai ingenioase teorii psihologice, cât și afirmațiile câtorva subiecți despre „ochiul rău” și „răsfăț” sunt, în primul rând, o încercare de a structura și transmite propria lor experiență internă. Sau, cu alte cuvinte, fiecare are adevărul său [77;107; 117].

Metodologia integrativă utilizată în procesul intervenției psihologice cu subiecții se bazează pe abordarea holistică a unei persoane în dezvoltarea potențialului de creștere mintală, socială, spirituală, dezvoltarea intuiției, creativității, stări superioare de conștiință, resurse personale [107; 86; 243].

Metoda de bază de lucru privind dezvoltarea inteligenței sociale a fost trainingul. În aplicarea programului de intervenție psihologică am pledat pentru metoda de training, dat fiind faptul că aceasta reprezintă investiția direcționată și cea mai eficientă de formare a abilităților noi în cadrul unui grup de subiecți. În procesul trainingului se formează și se întăresc numai acele competențe care sunt necesare pentru a atinge obiectivele concrete. Trainingul permite de a lucra cu personalitățile unui grup, atingând structurile interne profunde care sunt dificil de corectat prin alte metode de influență în grup. Trainingul, în contextul formării abilităților de cunoaștere și înțelegere a relațiilor și comportamentelor dintre oameni, este metoda oportună ce stimulează

dezvoltarea și analiza unei noi experiențe, orientează subiecții spre reflecția „Conceptului de sine”, oferă o oportunitate de a descoperi nu doar partea lăuntrică a personalității, dar și cea relațională [24, p.18; 217; 234; 233].

Manes S. (2008) și Евтихов О. В. (2004) scot în evidență câteva etape comune pe care le-am luat în considerare în timpul organizării programului de intervenție psihologică [56; 181]:

I. Etapa de orientare și dependență – participanții fac cunoștință atât unii cu alții, cât și cu organizatorul ședințelor de intervenție psihosocială. Organizatorul fiind unica verigă de legătură a grupului, analizează așteptările și interesele participanților. Facilitatorul trebuie să țină cont că participanții se simt ca în prima zi de școală și pot manifesta nesiguranță, agresivitate, pot fi nesinceri, neîncrezători, tind să-și creeze o anumită imagine în fața celorlalți. În această etapă grupul este dependent de organizator, de la el așteaptă instrucțiuni și facilitare.

II. Etapa de conflict și stabilirea relațiilor - fiecare participant la training își găsește locul său în grup. Faza este însoțită de ostilitate și tensiune. Participanții sunt încadrați în competiția pentru distribuirea rolurilor. Facilitatorul de grup va orienta grupul spre delimitarea rolurilor, va reaminti regulile de funcționare și va interveni în cazul în care se formează subgrupuri.

III. Etapa de colaborare și activitate intenționată - participanții simt apartenența la grup, dezvoltă valori comune, stabilesc relații de încredere, deschise și sincere, își exprimă emoțiile mai facil, are loc conștientizarea coeziunii grupului și relațiile devin amicale. Capacitatea de dezvoltare personală a participanților în acest stadiu devine mai eficace [38, p.24-25].

IV. Etapa finalizării grupului – în urma realizării obiectivelor trainingului, grupul își încheie activitatea sa ca structură socială și participanții trebuie să fie pregătiți emoțional să trăiască în afara acestuia. Ca participanții să se confrunte constructiv cu realitatea că activitatea se finalizează și să nu fie dezamăgiți și să renunțe la experiența acumulată pe parcursul trainingului, organizatorul va pregăti grupul de finalizarea activității [181, p.36].

Ședințele au fost structurate în conformitate cu cerințele față de intervenția psihologică ce a fost organizată în baza trainingului. Fiecare ședință a fost alcătuită din 4 etape [217]:

1. Crearea spațiului psihologic unic, legătură circulară: participant–grup (10-15 min.);
2. Conducerea discuției, jocului, intervievării pentru crearea reflecției, analiza temei de acasă (10-15 min.);
3. Rezolvarea unor probleme specifice, dobândirea de cunoștințe, deprinderi, abilități, realizarea altor scopuri de dezvoltare sau remediere (60-70 min.);
4. Exerciții de relaxare – restabilire, scoatere a tensiunii psihologice și sesiuni de debriefing. Anunțarea temei de acasă. (10-20 min).

În aplicare programului de intervenție psihologică ne-am axat pe următoarele **principii de organizare a activității** de dezvoltare psihologică [181; 234; 38; 240; 217; 222; 233]:

Principiul corectitudinii diagnosticării. Rezultatele diagnosticării își pierd valoarea dacă nu urmează intervenția psihologică bine organizată, iar eficiența intervențiilor psihologice depinde de corectitudinea și precizia diagnosticului.

Principiul valorificării potențialului personal. Accesarea resurselor interioare și rezolvarea sau depășirea blocajelor de funcționare eficientă au validat activitățile realizate de către adolescenți pe parcursul întregului program. Adolescenții învață cum să-și mărească și valorifice potențialul propriu de dezvoltare personală pentru a fi împliniți și persoane de succes.

Principiul implicării active a adolescentului. Procesul de formare și dezvoltare a inteligenței sociale presupune participarea activă și nemijlocită a subiecților la toate tipurile de activități de socializare și interrelaționare. Aceștia sunt încurajați să se implice participativ și direct, cu responsabilitate și atenție, pentru facilitarea procesului relațional. Un vechi proverb chinezesc rezumă cele mai bune principii ale trainingului: Spune-mi și voi uita, arată-mi și îmi voi aminti, implică-mă și voi înțelege [61].

Principiul experienței „aici și acum”. Acest principiu are în vedere trăirea emoțiilor, evenimentelor, experiențelor conștient și în prezentul propriu-zis. Adolescenții sunt încurajați să dezvolte o percepție și gândire conștientă care amplifică stările și nuanțează experiențele trăite prin culori mai vii.

Principiul orientării spre necesitățile adolescenților. Acest principiu prevede identificarea necesităților fiecărui adolescent și aplicarea în practică a cunoștințelor, dar și a deprinderilor dobândite în activitățile desfășurate. Adolescenții se implică în activități, ce reflectă tot mai mult nevoile și solicitările acestora.

Principiul diferențierii și individualizării. Acest principiu prevede tratarea fiecăruia în funcție de aspectele ce-l caracterizează, dar care îl și deosebesc de alții. Adolescenții au fost îndemnați să transpună acest principiu și în relația și atitudinea lor față de cei cu care interrelaționează.

Principiul poziției creative. Acesta prevede că în cadrul grupului se stabilește un mediu creativ, care stimulează participanții spre autoanaliză, căutarea soluțiilor de rezolvare a problemelor și cunoașterea altor participanți.

Confidențialitatea este unul din principiile de bază. Acesta presupune faptul că orice informație comunicată de către subiecți nu poate fi transmisă nimănui fără permisiunea lor (administrației școlii, diriginților, rudelor sau prietenilor, altor colegi, etc.), făcând excepție doar informația ce poate dăuna altor persoane.

În elaborarea și realizarea programului de intervenție psihologică, activitățile desfășurate au fost determinate de următoarele **caracteristici** [217; 220].

- *Caracter practic.* Intervențiile psihologice orientează adolescenții spre a stabili și înțelege acțiunile comportamentului uman, evidențierea trăsăturilor esențiale și comune în manifestarea reacțiilor verbale și nonverbale ale unei persoane, a înțelege logica desfășurării situației de interacțiune, semnificația și importanța comportamentului uman în aceste situații.
- *Stimulează discuțiile.* Grație caracterului interactiv al activităților, adolescenții devin activi în discuții colective, unde au loc schimburi de opinii, atitudini, experiențe, soluții. Toate aceste discuții îi ajută pe adolescenți să se apropie de alți adolescenți, să se cunoască și să se înțeleagă mai bine pe sine.
- *Sunt atractive și educative.* Modul de realizare a acestor activități permite adolescenților să fie mai deschiși, să vorbească despre ei, să se descopere, să-și dezvolte capacitatea de reflecție și metacogniție, să fie mai dezinvolti în a se prezenta și atunci acestea devin atractive, plăcute, căutate de adolescenți.
- *Pot fi adaptate.* Fiecare adolescent se comportă într-un mod propriu, având propriile valori, idei, experiențe, ce îl fac unic. Activitățile se pot modifica pentru a putea fi parcurse eficient de toți adolescenții participanți.

Descrierea metodelor și strategiilor de intervenție psihologică

În baza abordării psihologiei integrative au fost selectate metode, strategii, și tehnici, preluate din mai multe orientări teoretice explicative cu caracter practic (cognitiv-comportamentală, psihodinamică, umanistă, gestalt, tranzacțională, sistemică).

Investigare, acordare și implicare este un ansamblu de strategii metodologice ce au facilitat în cadrul programului de intervenție psihologică contactul, orientat către un model de relaționare funcțională [19].

Investigare. Strategia de investigare începe cu presupunerea că formatorul nu știe nimic despre experiența grupului de participanți și de aceea trebuie să se străduiască în continuu să perceapă înțelesul subiectiv al comportamentului acestora și procesul intrapsihic. Procesul de investigare cere facilitatorului să fie deschis descoperirii perspectivei participanților, în timp ce participanții descoperă simultan sensul sinelui lor cu fiecare declarație de impulsione a conștiinței sau întrebare a facilitatorului. Afectul, gândurile, fantezia, credințele de script, mișcările trupului sau tensiunile, speranțele și amintirile care au fost ținute la adăpost de conștiință prin lipsă de dialog sau prin reprimare pot fi conștientizate. Acest tip de investigare impune un interes veritabil pentru experiențele subiective ale participanților și construirea înțelesului. Se procedează prin întrebări despre ceea ce simt participanții în procesul dobândirii unor noi experiențe, cum îi simt pe alții (inclusiv formatorul) și pe sine și ce înțelesuri și concluzii sunt trase [87; 89].

Acordarea. Strategia acordării presupune un proces din două părți: începe cu empatia – adică a fi sensibil la și a te identifica cu senzațiile, nevoile sau simțămintele participanților – și

comunicarea acestei sensibilități participanților. Acordarea efectivă pretinde ca formatorul să rămână simultan conștient de granițele dintre participanți și formator precum și de procesele interne ale lor. Acordarea este facilitată de capacitatea formatorului de a anticipa sau observa efectele comportamentelor asupra grupului și să îndepărteze de propria sa (formatorului) experiență pentru a se centra extensiv asupra procesului de formare a participanților. Comunicarea punerii de acord validează nevoile și simțurile participanților și pune bazele reparării eșecurilor din relațiile precedente. Procesul de punere de acord poate fi categorisit potrivit rezonanței și reciprocității cerute pentru contact în relație. Punerea de acord poate fi față de ritm, nivel de dezvoltare, natura afectului sau nevoia relațională [82].

Punerea de acord ritmică înseamnă o imprimare a ritmului și implicarea într-un ritm și cadență care înlesnesc cel mai bine procesarea de către participanți a informațiilor externe și a senzațiilor, simțămintelor și gândurilor interne.

Punerea de acord afectivă se referă la o persoană ce simte afectul celeilalte și răspunde cu un afect reciproc. Punerea de acord afectivă implică comunicare nonverbală din partea formatorului care confirmă, validează și normalizează afectul participantului.

Punerea de acord cu nivelul de dezvoltare al funcționării psihologice și al organizării experiențelor participanților este esențială într-o formare orientată spre contact, centrată pe relație.

Implicare. Implicarea formatorului ce include *recunoaștere, validare, normalizare* și *prezență* micșorează procesele defensive interne. Prin sensibilitate față de nevoile relaționale sau expresie fiziologică a emoțiilor, formatorul poate călăuzi participanții să devină conștienți și să-și exprime nevoile și sentimentele. În multe cazuri de eșec în relație, nevoile relaționale ale persoanei sau sentimentele nu au fost recunoscute, și s-ar putea să fie necesar în procesul de formare relațională să fie ajutate, persoana să dobândească vocabularul și să învețe să exprime vocal acele sentimente și nevoi [21, p.152-154].

Toate acestea strategii metodologice au însoțit programul de intervenție psihologică, fără a avea o consecutivitate rigidă sau etapizată.

În cadrul programului de intervenție psihologică au fost utilizate tehnici folosite în abordarea integrativă care au vizat intervenții și proceduri: comportamentale, afective sau emoționale, senzoriale, cognitive, interpersonale, biologice, tehnici de imagerie.

Intervenții comportamentale

Repetiția comportamentală este o procedură specială, care caută să înlocuiască răspunsurile inadecvate sociale și interpersonale cu tipare comportamentale eficiente. Practic este un joc de rol în care formatorul joacă rolul unei persoane care invocă anxietatea participanților. În alte cazuri se face investirea de rol, formatorul jucând rolul unui participant (de ex.) și modelând comportamentul verbal și nonverbal.

Antrenamentul comportamental se referă la acele intervenții în urma cărora participanții dezvoltă un set de noi comportamente ca răspuns la o anumită situație. Prin *antrenamentul comportamental* participanții achiziționează abilități sau înlocuiesc unele comportamente maladaptative. Participanții pot practica noile comportamente în afara intervenției psihologice, temele de acasă fiind esențiale. Aceste teme de acasă presupun practicarea de noi comportamente acasă și în diferite situații de viață. Formatorul instruește participanții privitor la noile comportamente și promovează un set de comportamente care pot fi aplicate într-o gamă largă de situații. Comportamentele pozitive sunt întărite prin încurajare și aprobare, precum și scoaterea în evidență a consecințelor pozitive ale noului comportament. Antrenamentul comportamental se bazează pe conceptul de condiționare operantă: comportamentul învățat poate fi schimbat în funcție de legătura sa cu întărirea și pedepsele.

Automonitorizarea se referă la înregistrarea propriului comportament de către participant (ți). De cele mai multe ori participanții sunt rugați să își noteze toate aspectele legate de comportament, inclusiv să răspundă la anumite întrebări sau să evalueze anumite aspecte ale comportamentului lor. Această intervenție a fost utilizată de cele mai dese ori în calitate de temă pentru acasă.

Expunerea este similară cu înfruntarea fricii: expunere repetată prelungită la situații, evenimente, persoane și locuri până când emoțiile negative asociate (teamă, anxietate) sunt reduse. Extincția fricii este de obicei posibilă numai după ce persoana s-a obișnuit cu un anumit stimul (procesul de habituaire). Expunerea se realizează fie in vivo (de ex. participanții care aveau frică să inițieze contacte noi cu persoane necunoscute sau să vorbească în public se confruntau pe viu cu situații de acest gen), fie la nivel imaginar, preponderent când acele situații pentru care expunerea in vivo nu era posibilă (teama de examene, evaluări, confruntarea cu situații de conflict, etc.).

Modelarea este o formă de învățare prin observarea altora. Implică urmărirea unei alte persoane (modelul) care se angajează în anumite comportamente eficiente. De ex., în abordarea comportamentelor agresive, participanții, mai întâi, sunt rugați să identifice acele situații care produc răspunsuri agresive, iar apoi să privească secvențe filmate de modalități non-agresive de reacție la situațiile identificate. În cazul acestei intervenții se trece apoi la recadrarea pozitivă pentru a reduce furia [4; 201; 181; 15; 28].

Alte tehnici de intervenție comportamentală utilizate de noi au fost: *jocul de rol, teatrul educațional, simulări*.

Teatrul educațional face parte din categoria metodelor de simulare. Teatrul educațional presupune dramatizarea unor evenimente actuale, realiste și reprezentative care se derulează atât în universitate, serviciu, familie cât și în afara acestora și se îmbină cu alte metode active și formative: jocul de rol, tehnicile creative (brainstorming, brainwriting, sinectica, scamper etc.),

tehnicile de comunicare. Obiectivele: stimularea creativității participanților pentru elaborarea unui scenariu original, care să redea fațetele relațiilor actuale, dezvoltarea spiritului de echipă și colaborare pentru distribuirea eficientă a rolurilor, formarea abilităților de interpretare corectă a rolurilor din piesă. Subiecții primesc feedbackul la comportamentul lor dezadaptativ, conștientizează gândurile automate și asimilează cogniții eficiente, funcționale și/sau raționale, dezvoltă abilități de comportament funcțional care facilitează adaptarea și funcționalitatea în viața reală [4; 181; 217; 234].

Intervenții afective sau emoționale

În cadrul programului de dezvoltare a inteligenței sociale aceste intervenții au vizat gestionarea furiei, gestionarea anxietății, antrenamentul relaxării și imageria cu scop de adaptare.

Gestionarea furiei se referă la minimalizarea frecvenței cu care apare furia, a intensității și duratei sale și la moderarea exprimării furiei. Principalele componente ale gestionării furiei au fost restructurarea cognitivă, reducerea excitabilității și îmbunătățirea abilităților comportamentale. În mod practic au fost identificate situațiile care activează furia la participanți (factori declanșatori), modul în care gândurile și credințele influențau furia, autoobservarea, tehnici de relaxare, învățarea de strategii de rezolvare a problemelor și gestionarea conflictelor, precum și a altor abilități comportamentale precum: comunicarea eficientă și asertivitatea.

Gestionarea anxietății este o intervenție comportamentală în care participanții, aflați în stare de relaxare, au fost învățați să elimine excitabilitatea. Pentru început participanții erau învățați să se relaxeze, apoi vizualizau scene în care erau anxioși și își mențineau relaxarea pentru a reține excitabilitatea. Mai apoi, participanții învățau să identifice acele semne comportamentale sau cognitive care reflectă inițierea anxietății, astfel încât să înceapă procesul de relaxare încă din momentul apariției acestor semne [137].

Imageria pentru adaptare (eng. coping) este imageria folosită în cadrul programului când se urmărea atingerea unui scop comportamental sau pentru gestionarea unei situații.

Intervenții senzoriale

Intervenții senzoriale au funcții de modificare a prelucrărilor informaționale și a manifestărilor la nivel corporal. În cadrul programului de intervenție psihologică au fost folosite proceduri de restructurare psihofiziologică ce au vizat următoarele tehnici senzoriale: *relaxarea progresivă Jacobson, tehnica de control al respirației, relaxarea musculară progresivă*. Intervențiile senzoriale de relaxare sunt benefice deoarece reduce parametrii psihofiziologici ai stresului, cu impact pozitiv asupra confortului psihologic, trăirii subiective de bine, satisfacției, optimismului și pentru îmbunătățirea performanțelor, productivității în muncă în situații în care starea de relaxare este un factor eficient și stimulator [4; 15; 16; 28; 234; 217].

Relaxarea musculară progresivă implică învățarea modului în care tensiunea musculară poate fi reglată prin tensionarea și reglarea sistemică a grupelor musculare majore.

Relaxarea progresivă Jacobson este o metodă psihoterapeutică de relaxare ca o serie de exerciții de gimnastică, cu efect tonifiant, ce constă în alternarea relaxării și tensionării principalelor grupe de mușchi până la eliminarea contracțiilor musculare și atingerea relaxării. Mecanismul relaxării progresive este similar celui folosit în antrenamentul autogen descris anterior. Prin tehnica relaxării progresive, participantul învață să operaționalizeze conceptele de relaxare și tensiune. Ulterior, ca urmare a exercițiilor repetate, se întărește conexiunea între forma verbală (lingvistică) de relaxare și starea afectivă pe care aceasta o definește. Subiectul reușește astfel să-și controleze verbal și voluntar relaxarea musculară [4; 15].

Tehnica de control al respirației constituie o metodă eficientă de prevenire a tulburărilor și îmbunătățirea performanțelor subiecților în situații în care starea de relaxare este un factor care poate crește eficiența [15; 28; 16].

Intervenții cognitive și de reflecție

În cadrul programului au fost folosite *procedurile de restructurare cognitivă* care prezintă o „reînvățare a modelului de gândire”. Astfel, participanții inițial învață să identifice gândurile nerealiste, disfuncționale și/sau iraționale asociate cu sentimentele negative sau comportamentele problematice, iar apoi să înlocuiască aceste cogniții cu unele mai realiste, funcționale și/sau raționale. Restructurarea cognitivă este orientată spre înțelegerea de sine, autoaprecierea, conștientizarea evenimentelor din viață care provoacă emoții negative, comportamente distructive, legătura între cognițiile sale și comportament, cauzele conflictelor interne și interpersonale, aportul personal în apariția și dezvoltarea situațiilor conflictuale și psihotraumatizante, cum ar fi posibil de a evita pe viitor astfel de situații etc.

Printre intervențiile de restructurare cognitivă au fost utilizate în prezentul program: *discuții în grup, tehnica jocului de rol, rezolvarea de probleme, exerciții cu elemente de psihodramă, auto-monitorizarea, tehnica bazată pe dezvoltarea percepției sociale, tehnica de diminuaire și integrare.*

Discuții în grup - reprezintă un schimb verbal liber de cunoștințe și idei între participanții trainingului referitor la un subiect al programului. În timpul discuției sunt scoase în evidență opinii, viziuni, poziții ale participanților. Ele pot fi atât structurate, cât și nestructurate. Este o metodă de reflecție de grup unde are loc analiza experiențelor individuale, eliminând prejudecata emoțională. Are loc antrenarea participanților în analiza constructivă a situațiilor reale, dezvoltarea abilității de a asculta, de a înțelege poziția oponentilor, de a interacționa cu alți membri ai grupului. Discuțiile oferă posibilitatea de a vedea problema din unghiuri diferite, a clarifica pozițiile reciproce, reducând astfel rezistența percepției unor informații noi. Această metodă consolidează coeziunea grupului și, în același timp, facilitează autorevelarea participanților [4; 181; 217; 234].

Tehnici bazate pe dezvoltarea percepției sociale. Aceste tehnici dezvoltă capacitatea de a percepe, înțelege și a valorifica pe sine și alte persoane, grupul din care face parte. Cu ajutorul exercițiilor bine gândite participanții primesc informația necesară verbală și neverbală referitor la aceea cum sunt ei percepuți de către ceilalți și cum se autopercep. Ei își dezvoltă capacitatea de reflexie, de interpretare cognitivă și evaluativă a obiectului social perceput [17; 137; 56; 217; 222].

Tehnici de diminuare și integrare. Adesea participanții sunt constrânși de modul obișnuit de a gândi, așa încât în câmpul conștiinței lor nu încap vreo alternativă. Pentru a diminua sau a neutraliza acest efect, participantul este pus să-și imagineze contrarul a ceea ce afirmă sau consideră a fi adevărat și să perceapă un anumit eveniment sau relație dintr-o nouă perspectivă. Efortul imaginativ îi poate releva aspecte și semnificații noi în raport cu care el se deschide și reexperimentează situația. Un astfel de exercițiu este să i se propună participantului să reconsidere un obiect, o situație, o relație sau propria imagine negativă, trăire negativă respinsă de el din perspectiva a cinci calități, avantaje și beneficii. O astfel de tehnică îi solicită participantului să exprime sentimente și gânduri pozitive în legătură cu același obiect / situație / persoană sau să exprime verbal stări negative inexprimabile cum ar fi tensiunea internă, nemulțumirea, insatisfacția [11; 14; 28]. Subiecte propuse: „stereotipurile gândirii”, „interpretarea situațiilor”.

Tehnica jocului de rol. Jocul creează un mediu favorabil pentru manifestarea liberă a participanților cu un nivel scăzut de satisfacție, motivație și stare de bine, cu neliniște și frică, creează un climat socio-afectiv plăcut, pozitiv, stimulat și asigură flexibilitate și spontaneitate în gândire. Această tehnică este indicată atunci când subiecții au probleme de interacțiune socială sau nu reușesc să conștientizeze ușor gândul automat. Organizatorul sau participantul joacă rolul unei persoane reale cu care alt participant are interacțiuni în viața cotidiană, sau imaginară, iar participantul joacă propriul rol. Această tehnică îl ajută pe participant să-și conștientizeze gândurile automate care îi afectează performanța în viața de zi cu zi [4; 15; 28; 181; 217; 234].

Tehnica rezolvării de probleme este o tehnică legată de procesul cognitiv-comportamental prin care subiecții încearcă să identifice sau să descopere soluții eficiente sau adaptative la probleme stresante cu care se întâlnește în viața cotidiană. Participanții învață să se concentreze pe scopuri, fie să își modifice reacția la problemă. Orientarea participanților față de problemă poate fi pozitivă sau negativă. Orientarea pozitivă prezintă un set de scheme cognitive constructive care determină evaluarea problemei ca fiind o provocare, încrederea că problema poate fi rezolvată, încrederea în propriile abilități de rezolvare a problemei, înțelegerea că rezolvarea de probleme necesită timp, efort și persistență [4; 15; 28].

Automonitorizarea este procesul de urmărire sistemică a propriilor gânduri, acțiuni, emoții și reacții fiziologice, precum și a antecedentelor și consecințelor lor imediate. Este o tehnică utilă pentru autoevaluarea și dezvoltarea capacităților de reflecție.

Intervenția interpersonală

Antrenamentul asertivității. Comunicarea asertivă implică respect față de granițele sinelui propriu și al altora, precum și dorința de îndeplinire a nevoilor proprii prin cooperare. Obiectivele antrenamentului asertivității sunt de a conștientiza drepturile proprii, diferențierea asertivității de lipsa ei, diferențierea pasiv-agresivității de asertivitate și învățarea de abilități verbale și nonverbale. Tehnica schimbă evenimentul activator de tip situație externă generatoare de discrepanță cognitivă prin modul de relaționare personală [4; 15; 28; 181; 217; 234; 31].

Antrenamentul abilităților sociale este o tehnică de ajutorare a participanților în a-și face prieteni, a obține suport și a primi ajutor de care au nevoie. Scopul este de a crește eficiența interpersonală în situații sociale. Antrenamentul abilităților sociale include instruirea, modelarea, repetiția comportamentului, feedback, programarea schimbării și temelor de casă.

De asemenea, vom descrie și alte tehnici folosite în cadrul programului care au contribuit la dezvoltarea abilităților și asimilarea cunoștințelor privind inteligența socială.

Tehnici de imagerie

Tehnica de imagerie ghidată se folosește atunci când participanții nu reușesc să-și identifice gândurile automate. Formatorul descrie o anumită scenă, iar participanții își imaginează, amintesc trăind acea situație. Sunt implicate sugestiile vizuale, auditive, olfactive și kinestezice [4; 15; 28].

Tehnica de imagerie pozitivă, formatorul utilizează scene plăcute pentru învățarea relaxării.

Tehnica imageria aversivă, formatorul utilizează o imagine neplăcută pentru a ajuta participanții la eliminarea sau reducerea unui comportament nedorit.

Tehnica imageria pentru adaptare formatorul utilizează imagini pentru a repeta în care participanții pot folosi un comportament sau gestiona o situație.

Tehnica urcării se referă la exagerarea unei situații temute și utilizarea imageriei pentru gestionarea acelei situații.

Exprimarea prin mișcare. Scopul tehnicii este de a ajuta subiecții să-și cunoască și să-și accepte corpul și să-și controleze mișcările și emoțiile. Metodele de lucru se bazează pe mișcări obișnuite și pe dorința subiecților de a interacționa cu alți oameni [28; 29; 38; 240; 217].

Tehnicile expresiv – creative. Acestea permit adolescentului să conștientizeze calitățile și competențele sale, dar și temerile, dificultățile ce pot apărea, importanța stabilirii unor finalități realiste. Tehnicile expresiv - creative conduc spre cunoașterea universului interior și spre înțelegerea și acceptarea de sine.

Desenul reprezintă modalitatea cea mai folosită de proiecție a personalității. Persoana își exprimă astfel dorințele, trăirile, aspirațiile, conștientizând dificultățile ce apar în realizarea aspirațiilor, nevoile, forța interioară.

În continuare vom exemplifica câteva *ședințe de intervenție psihologică* aplicate în cercetarea experimentală, toate ședințele sunt prezentate în Anexa 8.

ȘEDINȚA 1 (1 oră 20 min.)

Prima ședință a programului este destinată creării condițiilor de securitate psihologică necesare stabilirii relațiilor de încredere.

Obiectivele primei ședințe:

- să se cunoască, să se prezinte, să recepționeze și să comunice informații personale și care pot fi împărtășite grupului;
- de a forma o motivație intrinsecă față de schimbarea și dezvoltarea personală în cadrul programului de dezvoltare a inteligenței sociale;
- de a ajuta participanții să formeze relații de încredere și prietenoase în cadrul grupului.

Exercițiul 1 – Autoprezentarea	
Scopul	Cunoașterea participanților între ei și facilitarea abilității de prezentare la prima întâlnire.
Timpul	15 minute
Desfășurarea	Toți participanții sunt așezați în semicerc. Formatorul se prezintă primul și îi va încuraja pe participanți să facă același lucru. Participanți își vor spune numele, prenumele și ceea ce vor ei să comunice despre ei grupului.
Comentarii	Formatorul poate să-și noteze unele detalii importante observate sau auzite de la participanți. Autoprezentarea și verbalizarea gândurilor ce precedă prima întâlnire înlătură tensiunea și anxietatea și predispune participanții la o colaborare fructuoasă.
Exercițiul 2 – Fraze incomplete	
Scopul	Generalizarea informațiilor primite. Însușirea numelor tuturor, facilitând comunicarea și contactul de relaționare între participanți.
Timpul	10 minute
Desfășurarea	Formatorul continuă să faciliteze comunicarea între participanți. Propune grupului să termine frazele incomplete (de ex., „Ce pot să fac cel mai bine ...”, „Nimeni nu știe ce eu ...”, etc.)
Comentarii	Frazele incomplete sunt concepute astfel încât să faciliteze oferirea informațiilor de natură personală și să încurajeze participanții să vorbească despre ei înșiși, despre așteptările lor cu privire la problemele de interes.
Exercițiul 3 - Prezentarea temei programului	
Scopul	Cunoașterea de către participanți a informației teoretice privind inteligența socială.
Materiale	Proiector, calculator, prezentarea în programul Prezi.
Timpul	25 minute
	Prezentarea interactivă a temei privind inteligența socială. Prezentarea este modelată în programul Prezi care reflectă foarte puțin text și multe imagini și desene grafice, punctând obiectivelor programului și avantajele pe care le vor obține participanții după participarea la programul de dezvoltare a inteligenței sociale. Abilitățile și cunoștințele finale însușit de subiecți.
Exercițiul 3 - Stabilirea regulilor de participare	
Scopul	Elaborarea regulilor împreună cu participanții, care vor fi respectate pe tot parcursul ședințelor pentru o desfășurare cât mai organizată a trainingului. Familiarizarea trainerului cu așteptările participanților privind desfășurarea cursului de instruire și formare.
Materiale	Flipchart, marchere colorate

Timpul	10 minute
Desfășurarea	Se pun în discuții regulile. Se anunță principiul „eu” – de prezentare și respectare a regulilor. Se explică participanților necesitatea stabilirii acestora: participativitate, siguranță psihologică, îndeplinirea sarcinilor, responsabilitate, prezență, respect, confidențialitate, etc. 1.Fiecare participant urmează să fie prezent la toate ședințele desfășurate. 2.Participanții trebuie să fie cât e posibil de activi și originali. 3.Să își pregătească în caz de necesitate tema pentru acasă care va fi dată spre realizare. 4.Să asculte pe ceilalți participanți, să nu critice ideea cuiva și să nu judece pe alții. 5.Să își cerceteze schimbările apărute în baza trainingului și să le împărtășească cu grupul. 6. Să se păstreze confidențialitatea. Toată informația discutată rămâne în grupă (se referă atât la participanți, cât și la animator). 7. Să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte activ. 8. Se discută ceea ce interesează participanții la moment în legătură cu un anumit eveniment.
Comentarii	Refuzul de a respecta sau dezacordul de a păstra o regulă propusă de majoritatea participanților trebuie să fie justificat și argumentat de participant.
Exercițiul 4 - Mesaj pe tricouri	
Scopul	Stabilirea unui obiectiv de lungă durată care să seteze subiecții pe gândul propriului scenariu de succes în viață. Pozitivarea.
Materiale	Tricouri și marchere
Timpul	20 minute
Desfășurarea	Participanților li se oferă câte un tricou alb, fără nici o inscripție. Acestora li se spune că acesta e un tricou special care va simboliza viața, iar ei vor trebui să lase o inscripție pe față și pe spate ce va reprezenta un scenariu de succes în viață. După ce toți termină exercițiul tricourile sunt îmbrăcate și se discută pe marginea celor scrise, se felicită pentru alegere cu aplauze finale pentru fiecare.
Comentarii	Subiecților li se sugerează ideea că, așa cum carioca e în mâinile lor așa și deciziile, aspirațiile, alegerile și succesul în viață le stau în puterile lor. Exemple de mesaj pe tricou: pe fața tricoului - Sunt mândru că sunt inginer, medic, profesor, etc. pe spatele tricoului - Sunt un om cu demnitate și onoare e ceea ce mă determină! Am o familie frumoasă și unită./E cea mai frumoasă realizare a mea unde mă simt cel mai bine!
Exercițiul 5 - Harta magică personală	
Scopul	Formarea capacităților de reflecție analizându-și așteptările precedate de anumite schimbări proprii și ale colegilor în urma participării la program
Materiale	Flipchart, foi, carioci de diferite culori
Timpul	Durata: 15 min.
Desfășurarea	Fiecare participant va face o descriere imaginară cu ajutorul unui desen a călătoriei sale spre schimbare în cadrul programului de dezvoltare a inteligenței sociale. Formatorul stimulează activitatea prin întrebări de reflecție: Ce ați vrea să aflați în cadrul acestui program? Ce ați vrea să învățați sau să puteți face într-o comunicare, relație? Ce este important pentru a avea succes în viață, relație, etc.? Participanții își prezintă harta magică personală cu schița așteptărilor lor pentru procesul de asimilare a cunoștințelor și abilităților noi. Formatorul va face la final o generalizare, formulând un scop și obiectivele finale.
Comentarii	Este important ca fiecare să-și propună în acel desen grafic, schematic cunoștințele și abilitățile finale pe care vrea să le posede, atât în lucruri mari, cât și în cele mici. Succesul prezintă așteptările realizate. Scopul clar formulat este primul pas spre realizarea lui.
Activitatea 6 - Să ne cunoaștem mai bine	
Scopul	De a facilita participarea activă, cunoaștere și împărtășiri de grup. Exercițiul pune accent pe ascultarea activă și formarea unui climat psihologic favorabil relațional și de încredere.
Timpul	5 minute
Desfășurarea	Participanții se împart în grupuri a câte 2-3 pentru a face cunoștință unul cu altul,

	povestind despre sine mai multe detalii personale. Fiecare membru din subgrup își va prezenta partenerul întregului grup.
Comentarii	Acest exercițiu dă tonul participării active, micilor împărtășiri de grup și facilitează stabilirea relațiilor prin cunoaștere reciprocă și deschidere. Încurajează dezvoltarea abilităților de ascultare activă și dă posibilitate participanților să culeagă informația, să o formuleze și să reproducă ceea ce au înțeles.
Activitatea 7-Adevăruri și neadevăruri	
Scopul	De a facilita deschiderea grupului și de a dezvolta coeziunea grupului.
Materiale	Stilou și caiet de notițe
Timpul	10 minute
Desfășurarea	Fiecare participant va scrie despre sine două lucruri adevărate și două neadevărate. Enunțurile pot conține lucruri care par plauzibile sau unele de-a dreptul fanteziste. Fiecare participant va trebui să le împărtășească cu grupul, iar ceilalți vor trebui să ghicească care sunt adevărate și care nu.
Comentarii	Formatorul va ruga fiecare participant să-și explice raționamentul detectiv și se va asigura că fiecărui participant îi va veni rândul la ghicit. Formatorul va întreba ce au mai aflat nou despre fiecare persoană în acest joc de detectiv.
Activitatea 8 - Pânza pe care o țesem	
Scopul	De a face o totalizare logică a ședinței, finalizând pe o notă pozitivă.
Materiale	Un ghem de funie foarte rezistentă.
Timpul	10 minute
Desfășurarea	Participanții vor transmite de la unul la altul ghemul de funie, făcând o mică concluzie sau spunând o afirmație pozitivă despre ședință sau despre un participant. Ghemul se aruncă și se țese o pânză a relațiilor între membrii grupului. La final membrii grupului pot încerca să se lase pe pânza relațiilor creată, încercând să testeze pe cât este de sportivă, iar ceilalți vor fi instruiți să fie pe măsură de puternici pentru a oferi susținere.
Comentarii	Reflecțiile formatorului: În experiența de grup țesem legături interumane. Semnul unei experiențe de grup de succes este sentimentul că faci parte din ceva mai mare decât tine – că nu ești singur că nu ești izolat și alienat. În cadrul unui grup persoana se poate simți liberă să se exprime, să-i asculte pe alții și să devină mai puternică. Așa cum este cunoscut principiul că: „Întregul este mai mult decât suma părților”. Formatorul mai aduce un exemplu cu surioara care își ținea fratele mai mic în brațe și care a fost întrebată: „Nu e greu?”, la care ea a răspuns: „Nu e greu, e fratele meu” și aici face conexiunea importanței relației suportive și de încredere în cadrul unui grup.

ȘEDINȚA 7 (1 oră 50 min.)

A șaptea ședință este dedicată explorării conceptului de relații interpersonale eficiente bazate pe respect prin facilitarea interacțiunilor pozitive și autentice.

Obiectivele celei de-a șaptea ședințe:

- de a înțelege legitățile și beneficiile relațiilor interpersonale productive;
- de a ajuta participanții să-și formeze abilități personale de a dezvolta și menține relații interpersonale autentice;
- de a ajuta participanții să înțeleagă pe baza reflecției personale că interacțiunile pozitive stau la baza relațiilor interpersonale autentice și eficiente.

Exercițiul 1 – Să spargem gheața: prinde-o!	
Scopul	Introducerea în activitate, formarea coeziunii pozitive de grup, crearea dispoziției de

	lucru, facilitarea exprimării propriilor necesități, aspirații, viziuni.
Materiale	Minge de plajă ușoară
Timpul	5-7 minute
Desfășurarea	Toți participanții formează un cerc, stând în picioare. Formatorul va arunca mingea unui participant, îl va saluta și va face o dezvăluire (cum ar fi ceva ce a făcut săptămâna trecută sau ce vrea să facă în săptămâna ce urmează, ce gânduri are sau care e cel mai bun sau rău lucru care i s-a întâmplat recent) și va încuraja participanții să facă același lucru aruncând mingea de la unul la altul.
Comentarii	Această activitate informală inițiază adolescenții să participe activ prin interacțiune și contact și servește drept catalizator pentru abordarea problemelor de relație pe care le inițiază formatorul și poate sta la baza unor dezvăluiri foarte serioase, realizate într-o manieră neamenințătoare prin spiritul jucăuș simbolizat de minge.
Exercițiul 2 – Vânatoarea de comori	
Scopul	Facilitarea relațiilor de încredere, siguranță, deschiderea spre interrelaționare prin cunoașterea reciprocă.
Materiale	12 fișe „Vânatoarea de comori”, stilouri
Timpul	20 minute
Desfășurarea	Fiecare participant în 2 minute va încerca să completeze răspunsurile din fișa „Vânatoarea de comori”. Apoi, sunt îndemnați să caute pe ceilalți membri ai grupului ce au aceleași răspunsuri și să noteze inițialele acestora în dreptul itemilor ce sunt comuni.
Comentarii	Exercițiul dat este foarte bun în a face o coeziune mai bună a grupului, realizează legături mai personale între membrii grupului, stabilind totodată un sentiment de universalitate și camaraderie în grup. Întrebările în fișă sunt de lucruri universale ce țin de obișnuințe, posesia anumitor lucruri, preferințe personale, obișnuințe, activități practicate, etc.
Exercițiul 3 - Jocul în cerc	
Scopul	Aprofundarea creării relațiilor de grup și la nivel personal prin oportunitatea de a dezvălui informații personale într-un mediu prietenos.
Materiale	Set de întrebări
Timpul	15 minute
Desfășurarea	Participanții se numără de la unul la doi. Cei cu numărul unu formează un cerc cu fața spre exterior, iar cei cu numărul doi vor sta față în față cu cei din cercul cu numărul unu. Participanții trebuie să răspundă la una din întrebări din setul de întrebări pe rând. Apoi, după ce răspunde fiecare la câte o întrebare, cercul din exterior se mută la următoarea persoană din cercul interior.
Comentarii	Setul de întrebări: Ce ai face dacă nu ai fi aici?, Ce speri să înveți azi în cadrul grupului?, Ce vrei să știi despre cel din fața ta, pune-i o întrebare., Spune ceva despre tine de care ești cu adevărat mulțumit.; Spune ceva despre tine la care trebuie să mai lucrezi.; Completează propoziția „cea mai importantă experiență din anul trecut este..”.; Dacă ai avea un motto care ar fi?; Împărtășește ceva ce o mare parte de oameni nu știu despre tine.; Împărtășește ceva de care ești mândru de tine.; Detaliază ce îți dorești cel mai mult.; Împărtășește unul din visurile tale sau o dorință.; Dacă ai fi un animal, care ai fi și de ce?; Numește cartea ta preferată. Explică pe scurt de ce îți place?; Completează propoziția „Aș vrea să înțeleg...”.
Exercițiul 3 – Reflecții teoretice privind conceptul relațiilor interpersonale eficiente	
Scopul	Cunoașterea de către participanți a informației teoretice privind importanța relațiilor interpersonale bazate pe respect și autenticitate.
Materiale	Prezentarea conținutului informațional în programul Prezi, calculatorul și proiectorul
Timpul	25 minute
Desfășurarea	Se va prezenta materialul teoretic pregătit într-o prezentare scurtă ce analizează conceptul de relații interpersonale.

Comentarii	Reflecții pe baza materialului prezentat: „Relațiile sănătoase între colegi, familie presupun ca noi să investim timp în a ne asculta reciproc, să fim interesați de faptul că colegul din clasă este pasionat de colecții rare de monede, că fratele colegei tocmai a câștigat un meci important de nivel național, etc. Relațiile sănătoase înseamnă să-l înlocuim pe Sandu, pentru ca el să poată ajunge la festivitatea de absolvire a programului de dicție, înseamnă să o ajutăm pe Lenuța să vină cu idei cât mai bune pentru prima ei prezentare în fața consiliului elevilor și să-și depășească emoțiile. Cu cât membrii unui grup sunt mai în contact unii cu ceilalți, cu atât mai puține dificultăți vor apărea în relațiile acestora, etc...” Formatorul va reitera importanța relațiilor pentru obținerea obiectivelor personale și starea de bine a persoanei și impactul relațiilor asupra sănătății fizice și psihice asupra individului, diferențele dintre tipuri de relații.
Exercițiul 4 – Activitate de grup	
Scopul	Dezvoltarea capacității de reflecții și explorarea propriilor credințe pe baza informațiilor audiate în prezentarea teoretică
Materiale	Flipchart, markere
Timpul	25 minute
Desfășurarea	Grupul se împarte în două subgrupe și li se dă 3 sarcini: <ul style="list-style-type: none"> - de a scrie pe flipchart definiția privind relații interpersonale sănătoase și eficiente. - să întocmească o listă a argumentelor pro și contra dezvoltării unei relații interpersonale. Sugerându-le ideea că unele personalități sau valori personale nu sunt compatibile. - să exemplifice înțelegerea importanței în relație unor noțiuni, cum sunt: „granițele personale”, „Coordonarea reciprocă”, „diferențele culturale”.
Comentarii	La finisarea sarcinilor fiecare grup își prezintă propriile reflecții și concluzii privind sarcinile
Exercițiul 5 – Cum vei interpreta mesajele?	
Scopul	Dezvoltarea capacității de reflecție prin aprofundarea înțelegerii esenței importanței relațiilor interpersonale și înțelegerii mesajelor din citate.
Materiale	Flipchart, markere
Timpul	20 min
Desfășurarea	Grupul se împarte în două subgrupe și fiecărui grup i se prezintă câte 2 citate, iar sarcina constă în a descoperi la nivel de grup mesajele pe care vor să transmită aceste citate. După ce grupurile sunt gata, își prezintă ideile scrise pe flipchart. Citatele: Grupul I. „Un vis pe care îl ai de unul singur este doar un vis. Un vis pe care îl împărtășești celorlalți este realitate” – <i>John Lennon</i> .; „Singuri putem face mult prea puțin; împreună putem face mult prea mult” – <i>Helen Kellen</i> . Grupul II. „trebuie să ne susținem unii pe alții, altfel vom rămâne atârnați în aer” – <i>Benjamin Franklin</i> „Învățăm... 10% din ceea ce citim 20% din ceea ce auzim 30% din ceea ce vedem 50% din ceea ce vedem și auzim 70% din ceea ce discutăm 80% din ceea ce experimentăm 95% din ceea ce îi învățăm pe alții.” – <i>William Glasser</i>
Comentarii	Acest exercițiu dezvoltă capacitatea de reflecție și de înțelegere a mesajelor verbale dincolo de cuvinte și întărește credința în importanța relațiilor interpersonale eficiente bazate pe coeziune, înțelegere reciprocă, respect, admirație și sinceritate.
Exercițiul 6 – Descoperiri la nivel de grup	
Scopul	Experimentarea practică a eficienței intercunoașterii pentru facilitarea relațiilor

	interpersonale productive
Materiale	Coală de hârtie, creioane colorate, carioci colorate
Timpul	15 minute
Desfășurarea	Cu ajutorul unei coli de hârtie și al creioanelor colorate participanții sunt invitați să deseneze logoul lor „de vis” – cum s-ar prezenta dacă toate visele lor ar deveni realitate și ar realiza tot ce au sperat vreodată. Participanții vor fi provocați să prezinte idei ce pot face ca visul lor să devină realitate.
Comentarii	Realizarea acestui exercițiu presupune multă cooperare de grup, comunicare și găsirea compromiselor pentru a identifica un produs final comun întregului grup. Acest exercițiu va servi drept premisă de reflecție și concluzii de final la ședința privind relațiile interpersonale.
Exercițiul 7 – Ritualul de încheiere	
Scopul	Asimilarea experienței, ieșirea din activitate, despărțirea pe o notă pozitivă
Materiale	Emoticoane cu expresii pozitive
Timpul	10 minute
Desfășurarea	Fiecare participant va oferi câte un emoticon unui coleg ales de el și care nu a mai fost ales de alt participant, îi va mulțumi pentru lucrul în grup cu completarea următoarei fraze „Îți mulțumesc pentru că ești parte a echipei mele și logoul de vis al grupului nostru a fost posibil de realizat datorită faptului că (ex. mi-ai oferit suport, ai fost înțelegător cu mine, ai ținut cont de necesitățile mele, m-ai ajutat să înțeleg dorințele mele, etc.)
Comentarii	Datorită acestui exercițiu participanții învață să exprime recunoștințe și atitudine respectuoasă față de colegi, ce favorizează o relație interpersonală eficientă și productivă.

3.3. Prezentarea și interpretarea rezultatelor dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți

Pentru experimentul de control cu scopul evaluării repetate a nivelului de inteligență socială și a efectului secundar asupra factorilor de personalitate la subiecții incluși în GC și GE, ce ar putea demonstra eficiența programului de intervenție psihologică, au fost utilizate următoarele **instrumente psihometrice**: Testul de inteligență social al lui Guilford, J. și Sullivan, M.; Inventarul de personalitate Freiburg (FPI); Testul de personalitate (16PF); Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori (CP5F).

În prelucrarea statistică a datelor experimentale au fost utilizate **metode statistice neparametrice**: testul Wilcoxon în determinarea diferențelor la același grup experimental test-retest și de control test-retest; testul U Mann-Whitney pentru analiza statistică a diferențelor între grupurile GE și GC, la etapa retest.

Primul pas a fost evaluarea inițială a valorilor factorilor inteligenței sociale la grupul de control (GC) și grupul experimental (GE) pentru a verifica omogenitatea grupurilor. Pentru compararea factorilor inteligenței sociale la GC și GE, la etapa pretestării vom urmări scorurile medii obținute de cele două grupuri în figura 3.1.

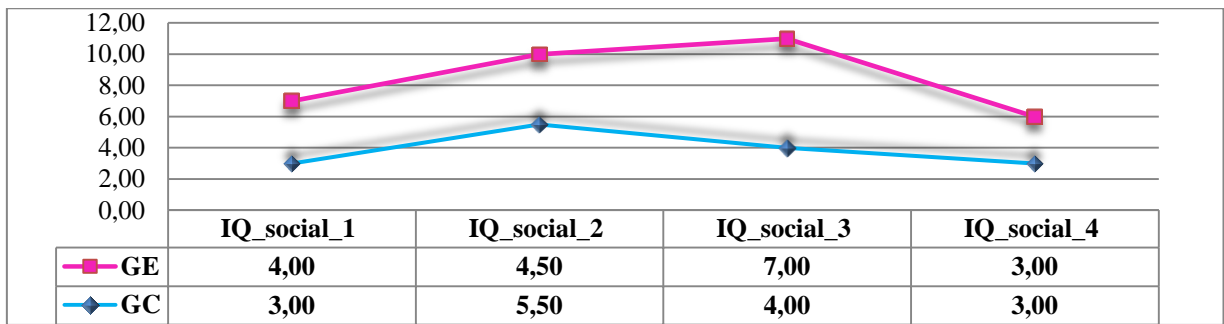


Fig. 3.1 Valorile medii pentru factorii inteligenței sociale din GC și GE/test conform Bateriei de teste de inteligență socială

Reprezentarea grafică a mediilor obținute de GC și GE la etapa test *nu indică deosebiri între cele două loturi de cercetare* la nivelul dezvoltării factorilor inteligenței sociale, ceea ce ne permite să constatăm faptul că loturile sunt omogene/echivalente. Rezultatele medii obținute de subiecții experimentali din cele două grupuri sunt următoarele: pentru variabila *IQ_social_1* - *factorul de cunoaștere a comportamentului* - GC/test ($M_1=3,00$; $SD=1,603$) și GE/test ($M_2=4,00$; $SD=2,23$); la variabila *IQ_social_2* - *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* - GC/test ($M_1=5,50$; $SD=1,80$) și GE/test ($M_2=4,50$; $SD=2,26$); la variabila *IQ_social_3* - *cunoașterea transformărilor comportamentale* - GC/test ($M_1=4,00$; $SD=3,055$) și GE/test ($M_2=7,00$; $SD=2,53$); la variabila *IQ_social_4* - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* - GC/test ($M_1=3,00$; $SD=1,24$) și GE/test ($M_2=3,00$; $SD=1,13$). (anexa A6.1).

Următorul pas a fost compararea mediilor la nivelul general al inteligenței sociale dintre GE și GC test, conform Bateriei de teste de inteligență socială. Valorile medii sunt prezentate în figura 3.2.

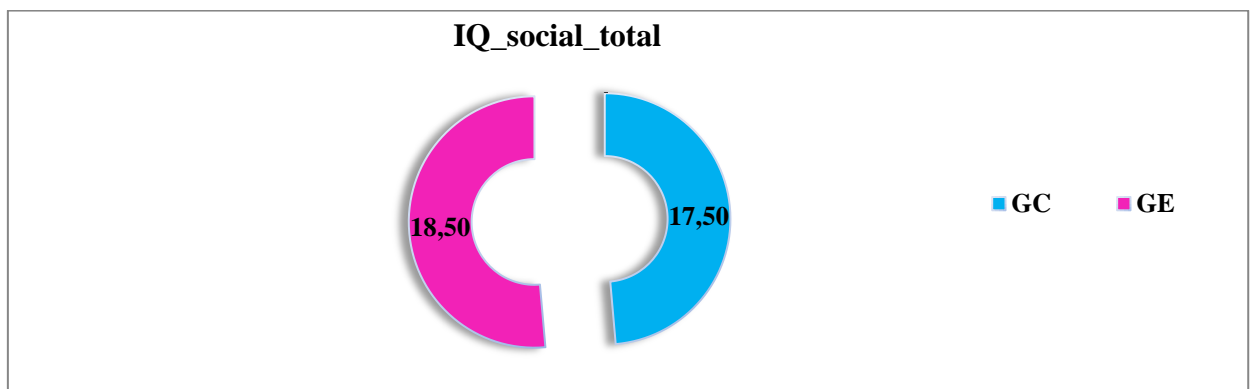


Fig. 3.2 Valorile medii pentru nivelul general al inteligenței sociale din GC și GE/test, conform Bateriei de teste de inteligență socială

Mediile pentru *IQ_social_total* - nivelul general al inteligenței sociale sunt următoarele: GC/test ($M_1=17,50$; $SD=3,17$) și GE/test ($M_2=18,50$; $SD=2,84$), *nu am constatat diferențe statistice semnificative*.

Ulterior, pentru a determina dacă există diferențe statistic semnificative între variabilele prezentate la GE și GC, am aplicat Testul statistic U - Mann-Whitney. Testul statistic *nu indică deosebiri statistic semnificative* între rezultatele obținute de grupul experimental și grupul de control la etapa de test (vezi tabelul 3.1). Rezultatele obținute sunt următoarele: la variabila *IQ_social_1 - factorul de cunoaștere a comportamentului* (U=53,00, $p \leq 0,262$), *IQ_social_2 - factorul de cunoaștere a claselor de comportament* (U=79,50, $p \leq 0,658$); *IQ_social_3 - cunoașterea transformărilor comportamentale* (U=54,50, $p \leq 0,304$); *IQ_social_4 - factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* (U=74,00, $p \leq 0,905$); *IQ_social_total - nivelul general al inteligenței sociale* (U=45,50, $p \leq 0,120$).

Tabelul 3.1 Diferențe statistice comparate (GE/test GC/test) privind variabilele inteligenței sociale conform Bateriei de teste de inteligență socială

Variabile	Mediana		Mann-Whitney U	p
	Grupul experimental	Grupul de control		
IQ_social_1	3,00	4,00	53,00	0,262
IQ_social_2	5,50	4,50	79,50	0,658
IQ_social_3	4,00	7,00	54,50	0,304
IQ_social_4	3,00	3,00	74,00	0,905
IQ_social_total	17,50	18,50	45,50	0,120

Nu sunt prezente diferențe statistic semnificative pentru variabilele descrise mai sus. Acest rezultat ne permite să constatăm că cele două grupuri incluse în experimentul formativ nu se deosebesc, fiind omogene. Omogenitatea grupurilor reprezintă cerința principală pentru experimentul formativ, care permite aplicarea programului de intervenție psihologică la GE.

Următorul pas al cercetării din experimentul formativ a fost evidențierea diferențelor dintre GC și GE la etapa retest. Vom urmări în continuare diferențele obținute la GC/retest și GE/retest privind nivelul dezvoltării factorilor inteligenței sociale care sunt prezentate în figura 3.3.

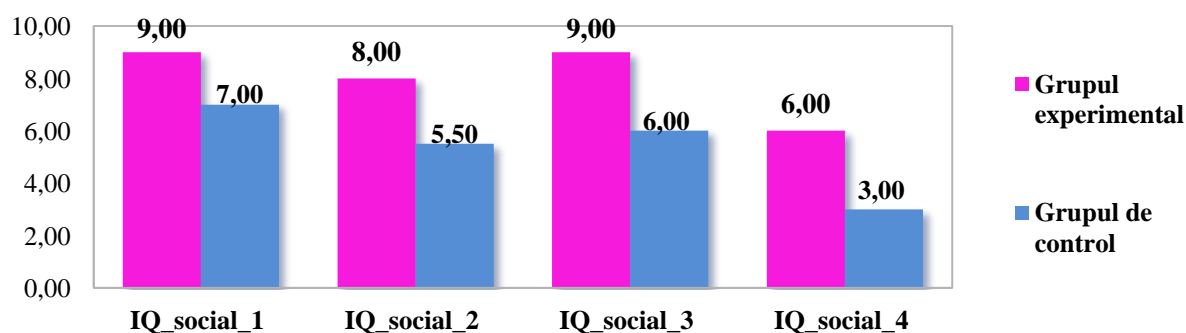


Fig. 3.3 Valorile medii pentru factorii inteligenței sociale din GC și GE/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de adolescenții implicați în grupul de control și grupul experimental indică deosebiri între mediile la cei patru factori ai inteligenței sociale.

Observăm că la GC/retest pentru variabila *IQ_social_1 - factorul de cunoaștere a comportamentului* media constituie GC/retest ($M_1=9,00$; $SD=2,27$) și GE/retest ($M_2=7,00$; $SD=1,782$), variabila *IQ_social_2 - factorul de cunoaștere a claselor de comportament* media constituie GC/retest ($M_1=5,50$; $SD=1,56$) și GE/retest ($M_2=8,00$; $SD=2,329$), la variabila *IQ_social_3 - cunoașterea transformărilor comportamentale* media constituie GC/retest ($M_1=6,00$; $SD=1,48$) și GE/retest ($M_2=9,00$; $SD=1,77$); la variabila *IQ_social_4 - factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* GC/retest media constituie ($M_1=3,00$; $SD=1,36$) și GE/retest ($M_2=6,00$; $SD=2,25$) (anexa A.5.2.- A.5.4).

În continuare vom urmări stabilirea diferențelor la variabila *nivelul general al inteligenței sociale* din GC și GE/retest (vezi figura 3.4).

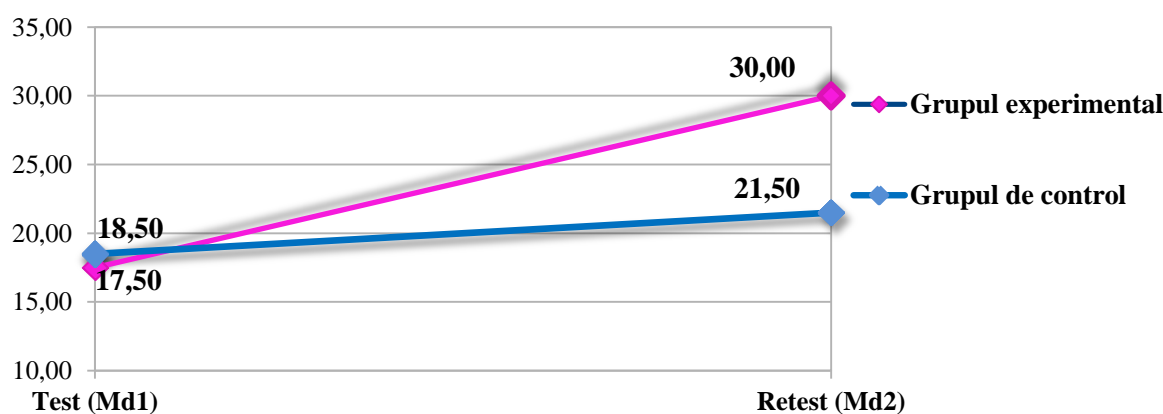


Fig. 3.4 Valorile medii pentru nivelul general al inteligenței sociale din GC și GE/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Analizând figura 3.4, am constatat că mediile pentru *IQ_social_total - nivelul general al inteligenței sociale* sunt următoarele: GC/retest ($M_1=21,50$; $SD=2,52$) și GE/retest ($M_2=30,00$; $SD=5,27$) (anexa A.5.2 - A.5.4).

Am aplicat testul U Mann-Whitney pentru a determina dacă există diferențe statistic semnificative între GC/retest și GE/retest la variabilele expuse în reprezentarea grafică din figurile 3.3 și 3.4 Testul U Mann-Whitney indică diferențe statistic semnificative la variabilele: *IQ_social_1- factorul de cunoaștere a comportamentului*, la un prag de semnificație ($U=124,50$ $p\leq 0,002$); *IQ_social_2 - factorul de cunoaștere a claselor de comportament* ($U=121,50$, $p\leq 0,004$); *IQ_social_3 - cunoașterea transformărilor comportamentale* ($U=123$, $p\leq 0,003$); *IQ_social_4 - factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* ($U=126,00$, $p\leq 0,002$); *IQ_social_total - nivelul general al inteligenței sociale* ($U=144,00$, $p<0,001$), cu rezultate mai înalte pentru grupul experimental (vezi tabelul 3.2, anexa A.6.2).

Tabelul 3.2 Diferențe statistice comparate (GE/retest GC/retest) pentru cei patru factori și nivelul general al inteligenței sociale conform testului Bateriei de teste de inteligență socială

Variabile	Mediana		Mann-Whitney U	p
	Grupul experimental	Grupul de control		
IQ_social_1	9,00	7,00	124,50	0,002
IQ_social_2	8,00	5,50	121,50	0,004
IQ_social_3	9,00	6,00	123,00	0,003
IQ_social_4	6,00	3,00	126,00	0,002
IQ_social_total	30,00	21,50	144,00	< 0,001

Analizând datele obținute, observăm că după realizarea intervenției psihologice la GE au crescut semnificativ statistic indicatorii la toate testele ce reflectă nivelul de dezvoltare al factorilor de cunoaștere a comportamentului pentru Bateria de teste de inteligență socială. De asemenea, constatăm diferențe semnificative statistic și între scorul total ce reflectă nivelul general al inteligenței sociale la GE/retest și GC/retest.

Prin urmare, vom transpune datele statistice în interpretarea psihologică a competențelor de inteligență socială obținute de adolescenți în urma intervenției psihologice realizate. Aceste date permit să constatăm că adolescenții din GE spre deosebire de cei din GC, datorită intervenției psihologice, au obținut rezultate **semnificativ mai înalte la** următorii factori ai inteligenței sociale:

La variabila *IQ_social_1 - factorul de cunoaștere a comportamentului*, rezultatele denotă faptul că adolescenții din GE în comparație cu cei din GC, după intervenția psihologică, au o capacitate semnificativ mai mare de a prevedea consecințele comportamentului. Ei sunt capabili să intuiască faptele viitoare ale oamenilor în baza analizării situațiilor reale de comunicare (de familie, de afaceri, de prietenie), să prezică evenimentele bazându-se pe înțelegerea simțurilor, gândurilor, intențiilor subiecților comunicării. Adolescenții pot să-și organizeze mai eficient strategia propriului comportament pentru atingerea scopului propus, ei sunt mai abili în a se orienta în reacțiile nonverbale ale participanților la interacțiune și cunoașterea modelelor și regulilor de rol ce reglementează comportamentul oamenilor.

Pentru *IQ_social_2 - factorul de cunoaștere a claselor de comportament*, observăm că adolescenții din GE în comparație cu cei din GC au obținut scoruri semnificativ mai mari, ceea ce înseamnă că aceștia sunt capabili să aprecieze just stările, sentimentele, intențiile oamenilor după manifestările lor nonverbale, după mimică, poze, gesturi. Ei atribuie, mai curând, o mare importanță comunicării nonverbale, acordă mai multă atenție reacțiilor nonverbale ale subiecților comunicării. Sensibilitatea la expresiile nonverbale intensifică substanțial capacitatea de a-i înțelege pe alții.

Pentru IQ_social_3 - *factorul de cunoaștere a transformărilor comportamentale* adolescenții din GE au obținut scoruri semnificative statistic considerabil mai mari. Aceasta înseamnă că ei posedă o sensibilitate mai înaltă față de caracterul și nuanțele relațiilor interumane, fapt ce îi ajută să înțeleagă rapid și just ceea ce oamenii își spun unul altuia (expresia verbală) în contextul unei anumite situații, relații reciproce concrete. Sunt mai capabili să găsească tonul respectiv de comunicare cu diferiți interlocutori în diferite situații, având un repertoriu mai amplu de comportament de rol (adică ei manifestă mai multă plasticitate de rol). Subiecții grupului experimental au capacități mai bune de a înțelege schimbarea reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat.

Cu privire la IQ_social_4 - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale*, constatăm că adolescenții din GE au primit și la această probă scoruri statistic semnificative mai mari decât adolescenții din GC. Adolescenții din GE sunt mai capabili să perceapă structura situațiilor interpersonale în dinamică. Ei pot analiza situațiile complicate din cadrul relațiilor interumane, înțeleg logica evoluției lor, simt schimbarea sensului situației, când în comunicare intervin diferiți subiecți. De asemenea, ei prin raționamente logice pot adăuga verigile lipsă necunoscute din lanțul acestor interacțiuni, să prezică cum se va comporta persoana în continuare, să identifice motivele unui anumit comportament. Rezultatele mai bune ne indică faptul că adolescenții au capacități mai bune de a reflecta în mod adecvat scopurile, intențiile, necesitățile subiecților comunicării, de a prezice consecințele comportamentului lor. În plus, au abilități mai dezvoltate în a se orienta în reacțiile nonverbale ale persoanei, precum și în normele și regulile ce reglementează comportamentul în societate.

Prin urmare, vom analiza rezultatele obținute comparând GE/retest - GC/retest, privind nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale. În baza rezultatelor obținute la nota compozită pentru GE, constatăm că există o creștere semnificativ mai mare la nivelul de dezvoltare a inteligenței decât la GC după realizarea intervenției psihologice.

Din punct de vedere psihologic, putem interpreta că adolescenții din GE/retest spre deosebire de cei din GC/retest, în urma remedierii psihologice, sunt mai capabili să perceapă informația despre comportamentul oamenilor, să înțeleagă limbajul comunicării nonverbale, să exprime raționamente rapide și exacte despre oameni, să prognozeze cu succes reacțiile acestora în situațiile date, să dea dovadă de perspicacitate în relațiile cu alții, fapt ce contribuie la adaptarea lor socială reușită. Lor le sunt proprii contactele, deschiderea, tactul, bunăvoința și cordialitatea, tendința spre apropierea psihologică în comunicare, fiind mai buni comunicatori.

În concluzie, rezultatele obținute de GE, comparativ cu cele ale GC obținute în urma retestului, ne permit să afirmăm că intervenția psihologică a avut un efect semnificativ pozitiv asupra dezvoltării nivelului de dezvoltare a inteligență socială la subiecții grupului experimental.

Pentru a determina în ce măsură schimbările menționate mai sus se datorează programului de intervenție psihologică de dezvoltare a inteligenței sociale, care la rândul lor pot duce la o personalitate mai integră și adaptată condițiilor și relațiilor sociale contemporane, am examinat rezultatele obținute de adolescenții din grupul experimental la etapa de test și retest.

În continuare vom prezenta rezultatele obținute pentru factorii inteligenței sociale la grupul experimental GE test/retest.

Rezultatele medii obținute de subiecții experimentali din cele două grupuri sunt următoarele: pentru variabila *IQ_social_1*- *factorul de cunoaștere a comportamentului* - GE/test ($M_1=3,00$; $SD=2,23$) și GE/retest ($M_2=9,00$; $SD=1,78$); la variabila *IQ_social_2*- *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* - GE/test ($M_1=5,50$; $SD=2,26$) și GE/retest ($M_2=8,00$; $SD=2,33$); la variabila *IQ_social_3* - *cunoașterea transformărilor comportamentale* - GE/test ($M_1=4,00$; $SD=2,72$) și GE/retest ($M_2=9,00$; $SD=1,77$); la variabila *IQ_social_4* - *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* - GE/test ($M_1=3,00$; $SD=1,13$) și GE/retest ($M_2=6,00$; $SD=2,25$) (Vezi figura 3.5, anexa A.5.1- A.5.2).

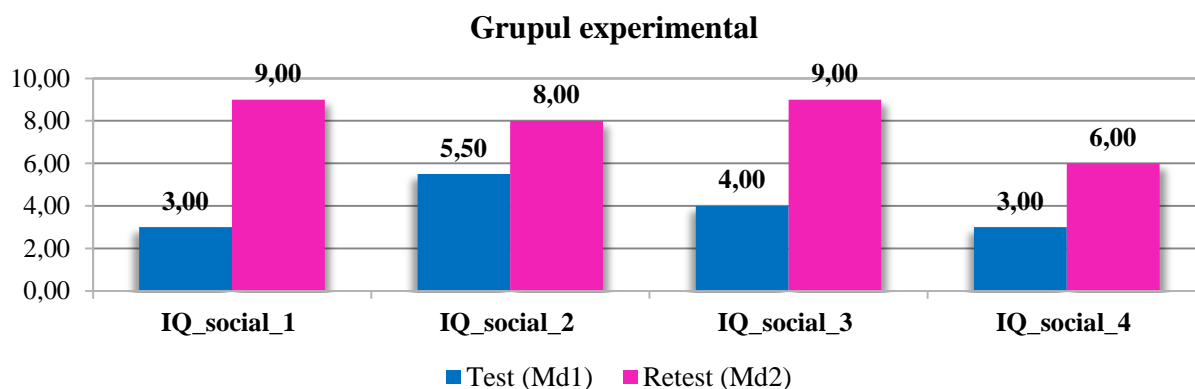


Fig. 3.5 Valorile medii pentru factorii inteligenței sociale din GE test/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Conform rezultatelor expuse în reprezentarea grafică, se constată diferențe între rezultatele medii obținute de subiecții din GE la etapa test/retest. Analizând rezultatele obținute în cadrul studiului experimental, se constată că activitățile din programul de intervenție psihologică au avut un efect facilitator asupra creșterii scorurilor la variabilele factorilor inteligenței sociale.

Următorul pas al experimentului formativ a fost stabilirea diferențelor la variabila *nivelul general a inteligenței sociale* din GE test/retest.

Valorile medii pentru variabila *IQ_social_total* - nivelul general al inteligenței sociale pentru GE test/retest sunt prezentate în fig. 3.6.

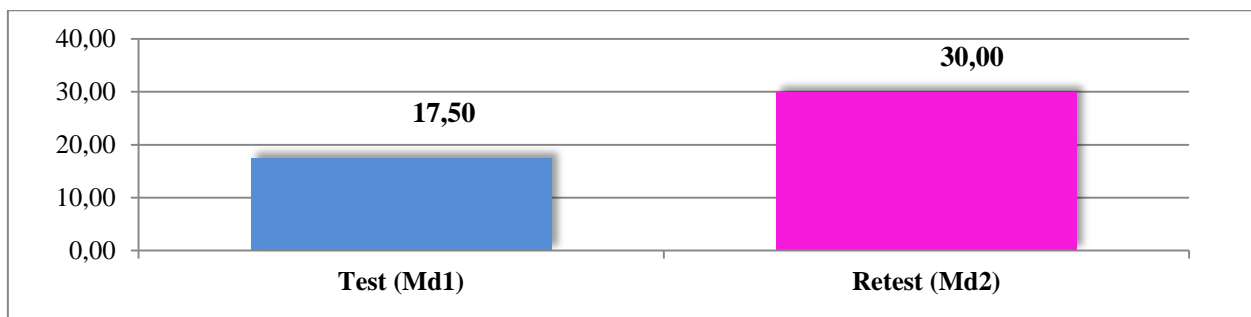


Fig. 3.6 Valorile medii pentru nivelul general al inteligenței sociale din GE test/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Valorile medii pentru variabila IQ_social_total - nivelul general al inteligenței sociale sunt următoarele: GE/test ($M_1=17,50$; $SD=2,84$) și GE/retest ($M_2=30,00$; $SD=5,27$).

Pentru determinarea diferențelor statistic semnificative am aplicat testul nonparametric Wilcoxon. Toți factorii inteligenței sociale au evidențiat diferențe la nivelul mediilor, care atestă modificări în urma intervenției psihologice din experimentul formativ. Prelucrarea statistică a rezultatelor a confirmat diferențe statistic semnificative la toate variabilele cercetate și a scos în evidență diferențe statistic semnificative, inclusiv la nivelul general al inteligenței sociale ($Z=0,00$, $p\leq 0,002$). Rezultate sunt prezentate în tabelul 3.3.

Tabelul 3.3 Diferențe statistice comparate (GE test/retest) pentru cei patru factori și nivelul general al inteligenței sociale conform testului Bateriei de teste de inteligență socială

Variabile	Mediana		Wilcoxon	p
	Test (Md1)	Retest (Md2)		
IQ_social_1	3,00	9,00	0,00	0,002
IQ_social_2	5,50	8,00	10,50	0,025
IQ_social_3	4,00	9,00	8,00	0,015
IQ_social_4	3,00	6,00	0,00	0,002
IQ_social_total	17,50	30,00	0,00	0,002

Schimbările semnificative obținute de adolescenți se datorează eficienței programului de intervenție psihologică care a corespuns cu interesele adolescenților de a învăța lucruri noi despre legitățile relațiilor interpersonale și de a asimila abilități, de a percepe limbajul comunicării verbale și nonverbale, de a exprima raționamente rapide și exacte despre oameni, situații de comunicare, de a prognoza cu succes reacțiile acestora, etc. De asemenea, considerăm că rezultatul optim obținut de subiecți se datorează interesului adolescenților față de componentele inteligenței sociale și se pliază pe nevoia acestora de lărgire a contactelor sociale, de a ieși din tiparele familiei, de întărire a relațiilor de prietenie, etc. Motivația adolescenților față de asimilarea abilităților specifice inteligenței sociale este de natură intrinsecă, căci ei manifestă un interes sporit pentru contacte noi, deschidere, tendința spre apropierea psihologică în comunicare.

În cadrul programului de intervenție psihologică au fost utilizate o serie de tehnici expresiv-creative, exerciții de conștientizare, jocuri de rol, metafore, problematizare și rezolvare de problemă, simulări interesante vârstei de adolescent, ceea ce a sporit eficiența programului de intervenție.

Prin metoda observației nestructurate, am constatat facil că adolescenții veneau în componența de 100% la ședințe, fără a absenta, participau cu mare interes, și curiozitate față de tematicile abordate în cadrul programului. Cu toate că adolescenții din grupul experimental au fost din diferite clase (8-10) și nu se prea cunoșteau, coeziunea grupului și atmosfera pe interiorul grupului a devenit foarte repede una prietenoasă, caldă, favorizând un climat afectiv, facilitator pentru stabilirea unor interacțiuni optime între toți participanții la programul de formare. Pe parcursul ședințelor se putea observa deschiderea participanților spre acumularea de noi experiențe, exprimându-și mulțumirea pentru faptul că au avut oportunitatea de a participa la acest program.

Reiterăm faptul că programul de intervenție psihologică a avut un impact pozitiv asupra dezvoltării nivelului general al inteligenței sociale și asupra tuturor factorilor acesteia.

Următorul pas al cercetării este analiza și prezentarea rezultatelor pentru dezvoltarea inteligenței sociale pentru GC test/retest. În viziunea noastră, aceasta a fost necesar pentru validarea experimentului formativ. Datele sunt prezentate în figura 3.7.

Rezultatele medii obținute de subiecții cercetați sunt următoarele: pentru variabila *IQ_social_1* factorul de cunoaștere a comportamentului - GC/test ($M_1=4,00$; $SD=1,60$) și GC/retest ($M_2=7,00$; $SD=2,27$); la variabila *IQ_social_2*- factorul de cunoaștere a claselor de comportament - GC/test ($M_1=4,50$; $SD=1,80$) și GC/retest ($M_2=5,50$; $SD=1,56$); la variabila *IQ_social_3*- cunoașterea transformărilor comportamentale - GC/test ($M_1=7,00$; $SD=3,6$) și GC/retest ($M_2=6,00$; $SD=1,48$); la variabila *IQ_social_4* - factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale – GC/test ($M_1=3,00$; $SD=1,24$) și GC/retest ($M_2=3,00$; $SD=1,36$) (Vezi figura 3.7., anexa A.5.3.- A.5.4).

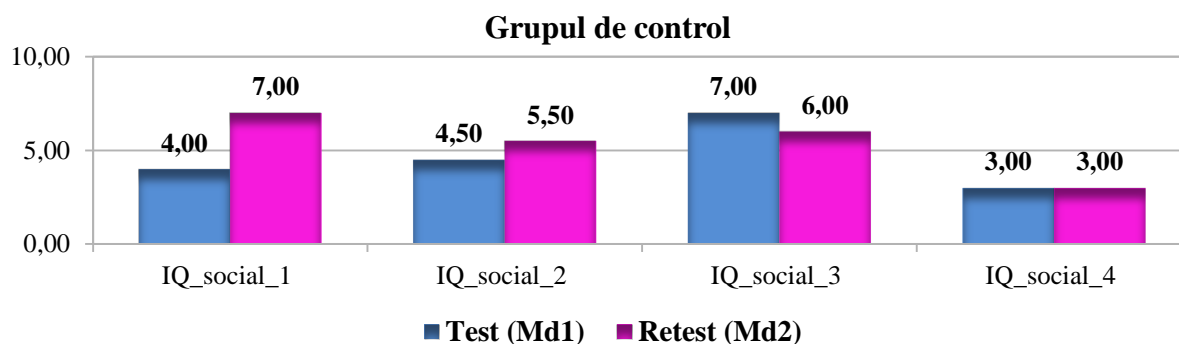


Fig. 3.7 Valorile medii pentru factorii inteligenței sociale din GC test/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

La GE constatăm creșterea nivelului de inteligență socială semnificativă statistic, test/retest la toți factorii și la nivelul general al inteligenței sociale, pe când la GC constatăm o creștere la *IQ_social_1*- *factorul de cunoaștere a comportamentului* al testului de inteligență socială și la nota compozită (nivelul total al inteligenței sociale).

În continuare am stabilit diferențele la variabila nivelul general al inteligenței sociale din GC test/retest. Valorile medii pentru variabila nivelul general al inteligenței sociale din GC test/retest sunt prezentate în fig. 3.8.

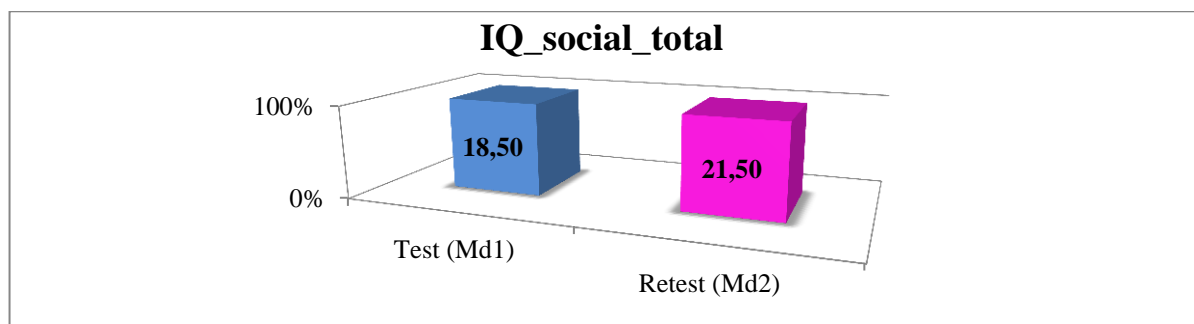


Fig. 3.8 Valorile medii pentru nivelul general al inteligenței sociale din GC test/retest conform Bateriei de teste de inteligență socială

Mediile pentru variabila *IQ_social_total* – nivelul general al inteligenței sociale sunt următoarele: GC/test ($M_1=18,50$; $SD=3,17$) și GC/retest ($M_2=21,50$; $SD=2,52$), rezultatele complete sunt prezentate în tabelul 3.4 (anexa A.5.3 - A.5.4).

Compararea statistică a datelor obținute de GC la etapa test/retest ne permite să constatăm o creștere semnificativă a datelor obținute de acești subiecți la *IQ_social_1* - *factorul de cunoaștere a comportamentului* și *IQ_social_total* general al inteligenței sociale (vezi tab. 3.4)

Tabelul 3.4 Diferențe statistice comparate (GC test/retest) pentru cei patru factori și nivelul general al inteligenței sociale conform testului Bateriei de teste de inteligență socială

Variabile	Mediana		Wilcoxon	p
	Test M_1	Retest M_2		
<i>IQ_social_1</i>	4,00	7,00	2,00	0,009
<i>IQ_social_2</i>	4,50	5,50	21,00	0,503
<i>IQ_social_3</i>	7,00	6,00	29,50	0,837
<i>IQ_social_4</i>	3,00	3,00	20,00	0,433
<i>IQ_social_total</i>	18,50	21,50	9,50	0,036

Ținem să menționăm că creșterea valorii medii la *IQ_social_1* *factorul de cunoaștere a comportamentului* GC/retest, se datorează experienței trăite de subiecți de aproape 8 luni în intervalul de timp dintre test/retest. De asemenea, e necesar să ținem cont că această componentă

de cunoaștere a comportamentului uman se dezvoltă zilnic prin procesul de socializare, comunicare și experiența de interrelaționare, bazându-se pe cunoașterea relației dintre faptele oamenilor și consecințele acestora, orientarea și înțelegerea normelor și regulilor generale de conduită. Astfel, scorul obținut conform grilei de interpretare a testului ne spune că abilitățile de inteligență socială la acest factor corespund capacităților medii de cunoaștere comportamentală. Menționăm însă că rezultatele obținute de adolescenții GC sunt semnificativ mai mici decât rezultatele obținute de subiecții din GE în urma intervenției psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale.

Pentru *IQ_social_2 - factorul de cunoaștere a claselor de comportament* (**Md₁=4,50; Md₂=5,50; p=0,503**), subiecții GC la retest au obținut scoruri ne semnificative statistic la acest factor. Conform baremului testului, capacitățile lor de cunoaștere a comportamentului, și anume, la capacitatea de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții nonverbale ale persoanei sunt de nivelul 2 - capacități sub medii de cunoaștere a comportamentului.

La variabila *IQ_social_3- cunoașterea transformărilor comportamentale* (**Md₁=7,00; Md₂=6,00; p=0,837**), observăm că la acest factor media chiar e mai joasă cu un punct după retest. Diferența nu este semnificativă statistic și, prin urmare, putem concluziona că la capacitatea de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat, nu s-a produs nici o schimbare.

Pentru variabila *IQ_social_4 - factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* (**Md₁=3,00; Md₂=3,00; p=0,433**), observăm că și la acest factor după retest grupul de control a rămas la același nivel de dezvoltare a cunoașterii competențelor comportamentale.

Pentru variabila *IQ_social_total* general al inteligenței sociale (**Md₁=18,50; Md₂=21,50; p=0,036**), subiecții grupului de control după retest prezintă un rezultat de creștere semnificativ statistic, însă conform baremului de punctaj al testului subiecții au rămas la același nivel de dezvoltare a inteligenței sociale ca și la etapa test ce indică nivelul sub mediu de dezvoltare al capacităților de cunoaștere a comportamentului.

Deci, subiecții au rămas cu aceleași capacități reduse (nivel sub mediu) de dezvoltare a inteligenței sociale, întâmpinând dificultăți în înțelegerea și pronosticarea comportamentului oamenilor, fapt ce complică relațiile reciproce și reduce posibilitatea adaptării sociale.

Următoarea etapă a demersului nostru științific în cadrul experimentului de control a avut obiectivul de a determina impactul intervenției psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale asupra trăsăturilor de personalitate ale adolescenților.

Astfel, pentru a evalua efectul secundar al programului de intervenție psihologică asupra optimizării trăsăturilor de personalitate, subiecții au fost retestați prin intermediul celor 3 probe

utilizate la etapa constatativă: Inventarul de personalitate Freiburg (FPI); Testul de personalitate Cattell (16PF), Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori (CP5F).

În prelucrarea statistică a datelor experimentale au fost utilizate metode statistice neparametrice: testul U Mann-Whitney pentru analiza statistică a diferențelor între grupurile GE și GC, la etapa test/retest și testul Wilcoxon al rangurilor pereche în determinarea diferențelor la același grup experimental test-retest.

Primul pas a fost evaluarea inițială a valorilor medii a trăsăturilor de personalitate la GE și GC. Pentru compararea trăsăturilor de personalitate din GC și GE, la etapa pretestării vom prezenta în figurile 3.9, 3.10, 3.11 scorurile medii obținute de cele două grupuri.

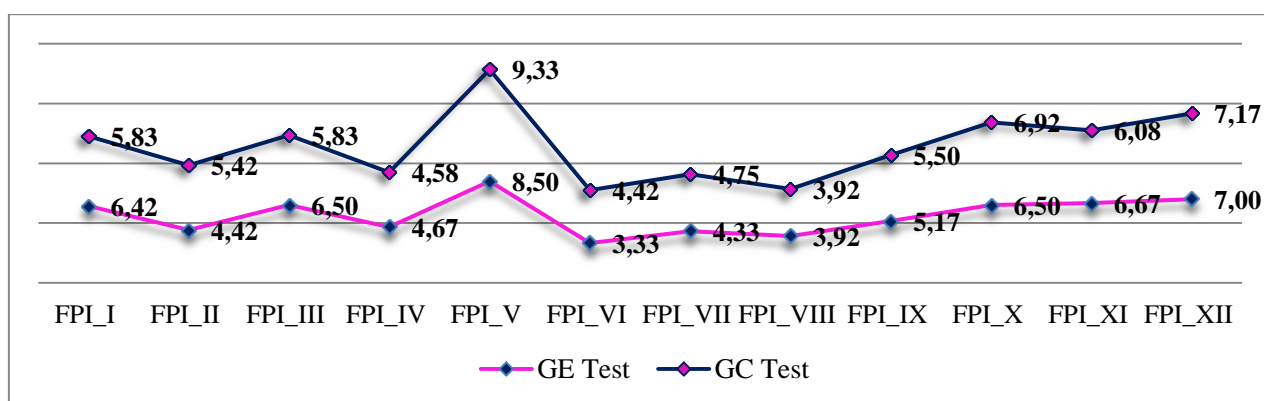


Fig. 3.9 Rezultatele privind scorurile medii la trăsăturile de personalitate GC și GE/test conform FPI

În figura 3.9 este prezentată grafic comparația scorurilor medii obținute de subiecții experimentali din GC/test și GE/test, ce denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate conform FPI: FPI-I nervozitatea GC/test ($M_1=5,83$; $SD=2,59$) și GE/test ($M_2=6,42$; $SD=3,00$); FPI-II agresivitatea GC/test ($M_1=5,42$; $SD=2,88$) și GE/test - ($M_2=4,42$; $SD=1,98$); FPI-III depresie GC/test ($M_1=5,83$; $SD=2,79$) și GE/test ($M_2=6,50$; $SD=2,28$); FPI-IV excitabilitatea GC/test ($M_1=4,58$; $SD=2,47$) și GE/test ($M_2=4,65$; $SD=1,56$); FPI-V sociabilitatea GC/test ($M_1=9,33$; $SD=3,23$) și GE/test ($M_2=8,50$; $SD=1,78$); FPI-VI calmul GC/test ($M_1=4,42$; $SD=2,11$) și GE/test ($M_2=3,33$; $SD=2,06$); FPI-VII tendința de dominare GC/test ($M_1=4,75$; $SD=2,22$) și GE/test ($M_2=4,33$; $SD=2,10$); FPI-VIII inhibiția GC/test ($M_1=3,92$; $SD=2,28$) și GE/test ($M_2=3,92$; $SD=1,38$); FPI-IX firea deschisă GC/test ($M_1=5,50$; $SD=2,02$) și GE/test ($M_2=5,17$; $SD=1,95$); FPI-X extraversia - introversia GC/test ($M_1=6,92$; $SD=2,39$) și GE/test ($M_2=6,50$; $SD=2,02$); FPI-XI labilitatea emoțională GC/test ($M_1=6,08$; $SD=2,58$) și GE/test ($M_2=6,67$; $SD=1,30$); FPI-XII masculinitatea - feminitatea GC/test ($M_1=7,17$; $SD=1,95$) și GE/test ($M_2=7,00$; $SD=2,85$). Valorile medii obținute de GC și GE la etapa pretestare nu indică deosebiri între cele două loturi de cercetare.

Analiza statistică, după aplicarea testului Mann-Whitney privind diferențele între GE și GC la etapa test, ne-a permis să constatăm că nu există diferențe semnificative statistic la variabilele trăsăturilor de personalitate conform FPI (anexa A 6.1).

În continuare vom urmări în figura 3.10 rezultatele privind diferențele valorilor medii ale trăsăturilor de personalitate GC și GE/retest conform Testului de personalitate 16PF.

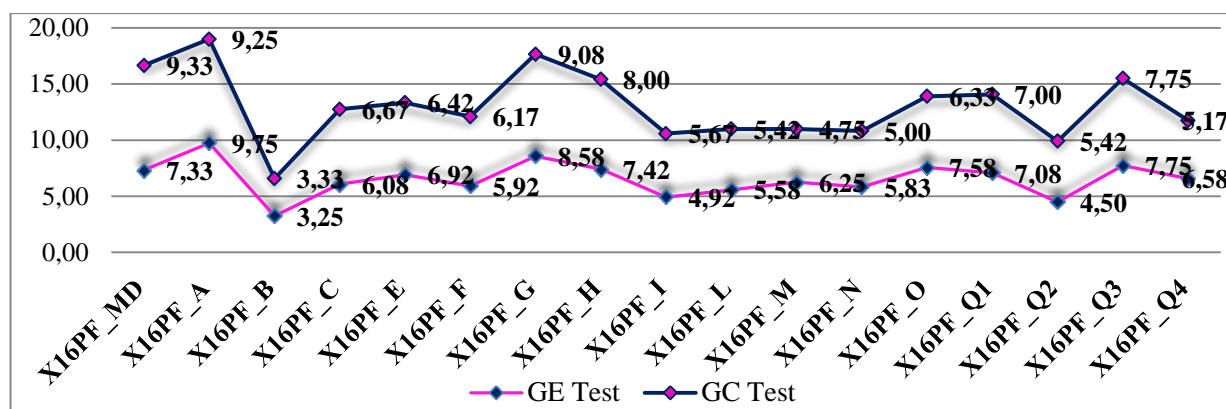


Fig. 3.10 Rezultatele privind scorurile medii la trăsăturile de personalitate GC și GE/test conform 16PF

Compararea scorurilor medii obținute de subiecții cercetați din GC/test și GE/test denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate conform Testului de personalitate 16PF: Factorul MD Autoapreciere adecvată GC/test ($M_1=9,33$; $SD=2,35$) și GE/test ($M_2=7,33$; $SD=2,74$); Factorul A: Extravertit - Rezervat GC/test ($M_1=9,25$; $SD=1,91$) și GE/test ($M_2=9,75$; $SD=2,42$); Factorul B: Inteligența GC/test ($M_1=3,33$; $SD=0,89$) și GE/test ($M_2=3,25$; $SD=1,96$); Factorul C: Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională GC/test ($M_1=6,67$; $SD=1,88$) și GE/test ($M_2=6,08$; $SD=1,62$); Factorul E: Supunere - dominare GC/test ($M_1=6,42$; $SD=2,81$) și GE/test ($M_2=6,92$; $SD=2,11$); Factorul F: Reținere - expansivitate GC/test ($M_1=6,17$; $SD=2,59$) și GE/test ($M_2=5,92$; $SD=1,38$); Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - normativarea înaltă a comportamentului GC/test ($M_1=9,08$; $SD=2,75$) și GE/test ($M_2=8,58$; $SD=2,68$); Factorul H: Prudență - îndrăzneală GC/test ($M_1=8,00$; $SD=2,76$) și GE/test ($M_2=7,42$; $SD=2,07$); Factorul I: Duritate - tandrețe GC/test ($M_1=5,67$; $SD=2,02$) și GE/test ($M_2=4,92$; $SD=2,27$); Factorul L: Încrăzător - bănuitor GC/test ($M_1=5,42$; $SD=1,44$) și GE/test ($M_2=5,58$; $SD=1,56$); Factorul M: Practic - inventiv GC/test ($M_1=4,75$; $SD=1,36$) și GE/test ($M_2=6,25$; $SD=2,09$); Factorul N: Direct - Ascuns GC/test ($M_1=5,00$; $SD=2,30$) și GE/test ($M_2=5,83$; $SD=1,59$); Factorul O: Încredere în sine - anxietate GC/test ($M_1=6,33$; $SD=2,54$) și GE/test ($M_2=7,58$; $SD=1,98$); Factorul Q1: Conservator - radical GC/test ($M_1=7,00$; $SD=1,48$) și GE/test ($M_2=7,08$; $SD=2,43$); Factorul Q2: Dependent de grup - independență GC/test ($M_1=5,42$; $SD=2,47$) și GE/test ($M_2=4,50$; $SD=1,57$); Factorul Q3: Autocontrol înalt - autocontrol scăzut GC/test ($M_1=7,75$; $SD=2,26$) și GE/test

($M_2=7,75$; $SD=2,05$); Factorul Q4: Destins - tensionat GC/test ($M_1=5,17$; $SD=1,70$) și GE/test ($M_2=6,58$; $SD=2,15$). Valorile medii obținute de GC și GE la etapa pretestare nu indică deosebiri între cele două loturi de cercetare.

Analiza datelor statistice obținute în baza testului Mann-Whitney nu denotă diferențe semnificative statistic la etapa test pentru grupurile GC și GE la variabilele trăsăturilor de personalitate conform 16PF. Rezultatele statistice obținute sunt prezentate în anexa A 6.1.

Următoarea figură 3.11 ilustrează rezultatele privind scorurile medii ale trăsăturilor de personalitate ale lotului experimental din GC-GE/test conform Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori (CP5F).

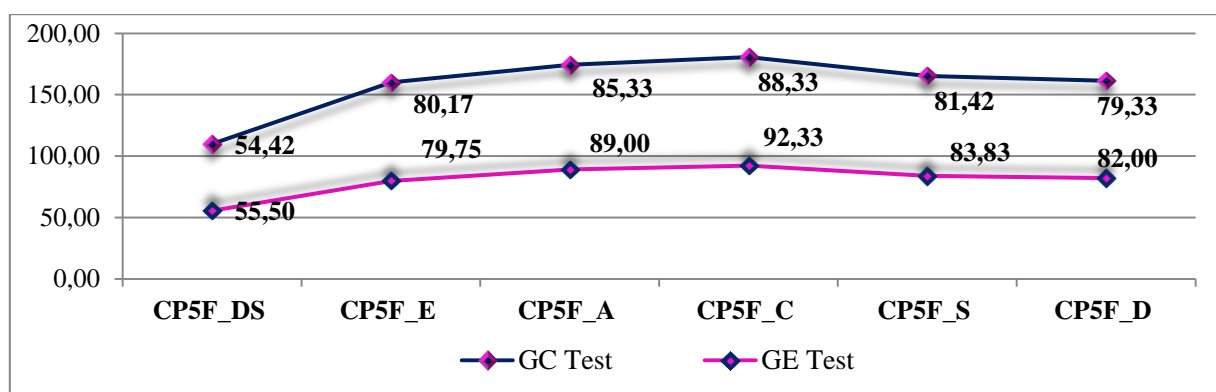


Fig. 3.11 Rezultatele privind scorurile medii la trăsăturile de personalitate GC și GE/test conform CP5F

Rezultatele subiecților cercetați din GC și GE până la implementarea programului de intervenție psihologică au înregistrat următoarele scoruri medii la scalele de personalitate conform CP5F: CP5F_DS: Dezirabilității sociale GC/test ($M_1=54,42$; $SD=5,07$) și GE/test ($M_2=55,50$; $SD=5,89$); CP5F_E: Extraversiune GC/test ($M_1=80,17$; $SD=9,19$) și GE/test ($M_2=79,75$; $SD=9,03$); CP5F_A: Amabilitate GC/test ($M_1=85,33$; $SD=13,47$) și GE/test ($M_2=89,00$; $SD=8,12$); CP5F_C: Conștiinciozitate GC/test ($M_1=88,33$; $SD=7,43$) și GE/test ($M_2=92,00$; $SD=5,82$); CP5F_S: Stabilitate emoțională GC/test ($M_1=81,42$; $SD=9,53$) și GE/test ($M_2=83,83$; $SD=6,00$); CP5F_D: Autonomie GC/test ($M_1=79,33$; $SD=7,80$) și GE/test ($M_2=82,00$; $SD=8,06$).

Rezultatele medii obținute la trăsăturile de personalitate conform CP5F între GC și GE/test au fost supuse calculului diferențelor, aplicând testul Mann-Whitney. Astfel, analizând datele obținute constatăm că nu există diferențe semnificative statistic între GC și GE la variabilele trăsăturilor de personalitate conform CP5F (anexa A 6.1).

Lipsa diferențelor dintre valorile medii obținute de GC și GE la etapa pretestare ne permite să constatăm faptul că loturile sunt omogene. Omogenitatea grupurilor reprezintă cerința principală pentru experimentul formativ, care ne permite aplicarea programului de intervenție psihologică la grupul experimental.

Următorul pas al cercetării experimentul formativ a fost evidențierea diferențelor dintre GC și GE la etapa retest. Vom urmări în continuare diferențele scorurilor medii obținute la GC/retest și GE/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform Inventarului de personalitate Freiburg (FPI). Datele sunt prezentate în figura 3.12.

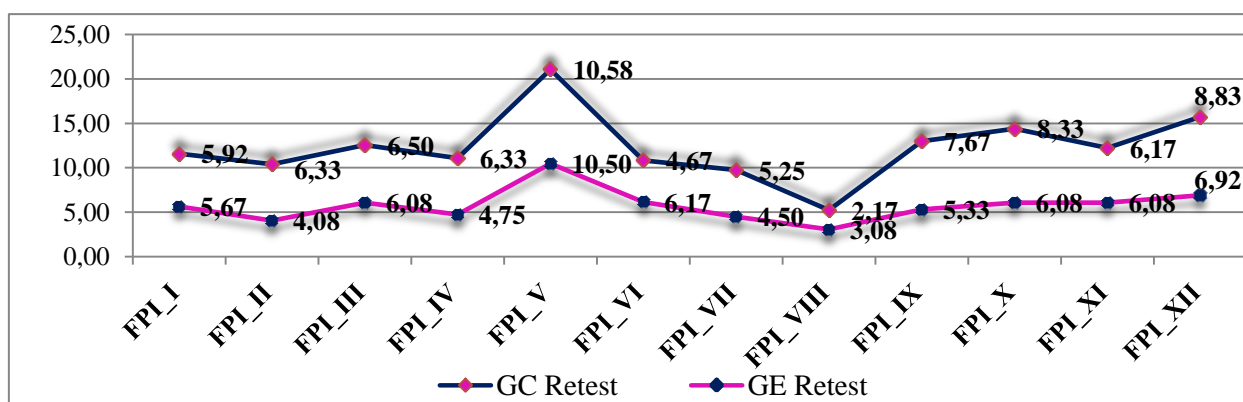


Fig. 3.12 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GC și GE/retest conform FPI

În figura 3.12 este prezentată grafic comparația scorurilor medii la subiecții cercetați din GC/test și GE/test ce denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate conform Inventarului FPI: FPI-I: nervozitatea GC/retest ($M_1=5,92$; $SD=2,07$) și GE/retest ($M_2=5,67$; $SD=3,09$); FPI-II: agresivitatea GC/retest ($M_1=6,33$; $SD=3,14$) și GE/retest ($M_2=4,08$; $SD=1,88$); FPI-III: depresie GC/retest ($M_1=6,50$; $SD=2,88$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,54$); FPI-IV: emotivitatea GC/retest ($M_1=6,33$; $SD=1,78$) și GE/retest ($M_2=4,75$; $SD=2,42$); FPI-V: sociabilitatea GC/retest ($M_1=10,58$; $SD=2,35$) și GE/retest ($M_2=10,50$; $SD=3,73$); FPI-VI: calmul GC/retest ($M_1=4,67$; $SD=1,27$) și GE/retest ($M_2=6,17$; $SD=1,30$); FPI-VII: tendința de dominare GC/retest ($M_1=5,25$; $SD=1,71$) și GE/retest ($M_2=4,50$; $SD=1,73$); FPI-VIII: inhibiția GC/retest ($M_1=2,17$; $SD=2,04$) și GE/retest ($M_2=3,08$; $SD=2,23$); FPI-IX: firea deschisă GC/retest ($M_1=7,67$; $SD=2,67$) și GE/retest ($M_2=5,33$; $SD=2,57$); FPI-X: extraversia - introversia GC/retest ($M_1=8,33$; $SD=1,87$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=1,88$); FPI-XI: labilitatea emoțională GC/retest ($M_1=6,17$; $SD=2,86$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,02$); FPI-XII: masculinitatea - feminitatea GC/retest ($M_1=8,83$; $SD=2,12$) și GE/retest ($M_2=6,92$; $SD=2,91$).

Am aplicat testul U Mann - Whitney pentru a determina dacă există diferențe statistic semnificative între GC/retest și GE/retest la variabilele prezentate în fig. 3.12 și la diferențele de valori medii descrise mai sus. Compararea statistică a datelor obținute de GC/retest și GE/retest permite să constatăm o diferență semnificativă statistic la 5 factori de personalitate: FPI_II agresivitatea; FPI_IV emotivitatea (excitabilitatea); FPI_VI calmul; FPI_IX firea deschisă; FPI_X extroversia - introversia. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 3.5 (anexa A 6.2).

Tabelul 3.5 Diferențe statistice comparate (GE/retest GC/retest) privind trăsăturile de personalitate conform probei FPI

Variabile	Mediana		Mann-Whitney U	p
	Grupul de control	Grupul experimental		
FPI_II	6,00	4,00	38,00	0,048
FPI_IV	6,00	4,50	42,50	0,035
FPI_VI	5,00	6,00	32,00	0,016
FPI_IX	7,50	5,00	38,00	0,048
FPI_X	9,00	6,00	29,00	0,012

Reprezentarea grafică a rezultatelor obținute de lotul experimental implicat în grupul de control și grupul experimental indică deosebiri semnificativ statistic între mediile la 5 factori de personalitate ai probei FPI.

Factorul Agresivitate spontană (FPI, scala II, GC/retest - $Md_1=6,00$; GE/retest - $Md_2=4,00$; $U=38,00$, $p=0,048$). S-a constatat că subiecții din GE după intervenția psihologică manifestă un nivel semnificativ mai scăzut al agresivității spontane, sunt mai stăpâni pe sine, și au un comportament mai stabil comparativ cu subiecții din GC.

Factorul Emotivitate (excitabilitate) (FPI, scala IV, GC/retest - $Md_1=6,00$; GE/retest - $Md_2=4,50$; $U=42,50$, $p=0,035$). S-a constatat că subiecții din GE după intervenția psihologică manifestă impulsivitate mai redusă, mai mult calm și stăpânire de sine, fiind mai răbdători comparativ cu subiecții din GC. De asemenea, subiecții GE au o toleranță mai ridicată la frustrare.

Factorul Caracter calm (FPI, scala VI, GC/retest - $Md_1=5,00$; GE/retest - $Md_2=6,00$; $U=32,00$, $p=0,016$). S-a constatat că subiecții din GE, în urma intervenției psihologice, au obținut o valoare mai mare pentru această trăsătură de personalitate, ceea ce înseamnă că adolescenții din GE comparativ cu cei din GC sunt mai încrezuți în sine, nu se enervează ușor, au un scop de la care nu se abat, sunt răbdători, suficient de optimiști, nu le plac disputele agresive, dârze, neclintite. Prezintă un tonus ridicat bun, sunt moderat energici și le place să acționeze repede și eficient.

Factorul Fire deschisă (FPI, scala IX, GC/retest - $Md_1=7,50$; GE/retest - $Md_2=5,00$; $U=38,00$, $p=0,048$). S-a constatat că subiecții din GE după intervenția psihologică exprimă dorință de a produce o impresie mai bună, manifestă tendințe de disimulare a micilor slăbiciuni și o atitudine de automulțumire într-o măsură mai mare comparativ cu GC. Iar valorile medii obținute denotă că grupul experimental de asemenea manifestă în anumite situații și spirit autocritic, fiind și dezinvolți în situații oportune.

Factorul Extraversiune - Introversiune (FPI, scala X, GC/retest - $Md_1=9,00$; GE/retest - $Md_2=6,00$; $U=29,00$, $p=0,012$). Constatăm că adolescenții din GE au obținut un scor optim comparativ cu cei din GC, care au obținut scoruri mai ridicate, cu tendința spre a fi considerată

critică. Scorul obținut de GE se caracterizează prin faptul că adolescenții cu inteligența socială mai înaltă sunt suficient de sociabili, având nevoia de contact, sunt voioși, volubili, au o conduită degajată, primesc plăcere pentru variație și divertisment. Ei sunt activi în limita normei, întreprinzători, au tendința de a da tonul și de a se impune controlat. De asemenea, subiecții din GE manifestă calm, rezervă, constanță și stăpânire comportamentală mai mare comparativ cu cei din GC.

Pentru variabilele: FPI-I nervozitatea ($U=67,50$, $p\leq 0,794$); FPI-III: depresie ($U=63,20$, $p\leq 0,621$); FPI-V: sociabilitatea ($U=81,00$, $p\leq 0,600$); FPI-VII: tendința de dominare ($U=56,00$, $p\leq 0,344$); FPI-VIII: inhibiția ($U=88,50$, $p\leq 0,333$); FPI-XI: labilitatea emoțională ($U=71,00$, $p\leq 0,953$); FPI-XII: masculinitatea - feminitatea ($U=43,00$, $p\leq 0,091$), nu au fost evidențiate diferențe statistic semnificative.

În continuare vom evidenția diferențele de medii obținute la GC/retest și GE/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform Testului de personalitate 16PF, după intervenția psihologică ce a vizat dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți. Datele sunt prezentate în figura 3.13.

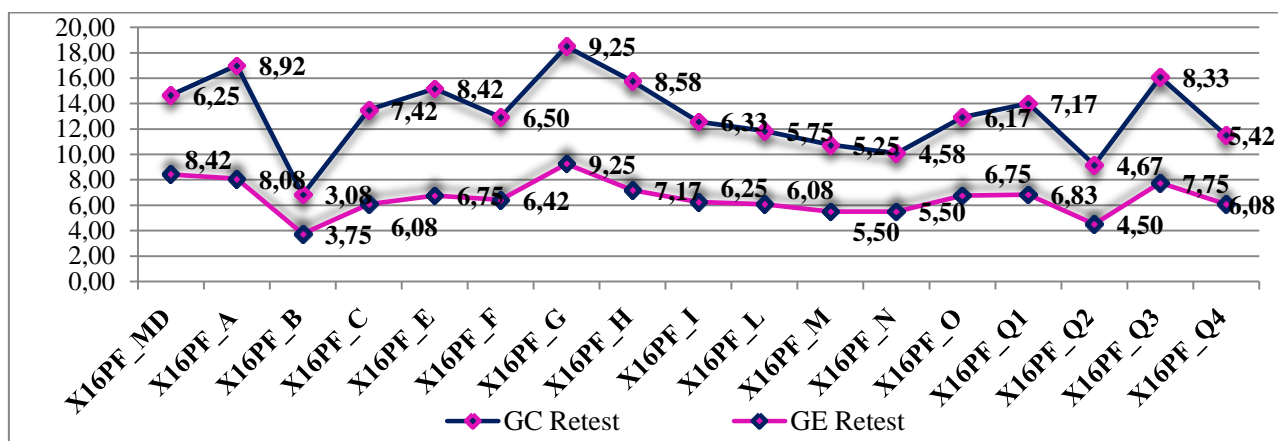


Fig. 3.13 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GC și GE/retest conform 16PF

Compararea scorurilor medii referitoare la adolescenții din GC/retest și GE/retest denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate, conform Testului 16PF: Factorul MD: Autoapreciere adecvată GC/retest ($M_1=6,25$; $SD=2,22$) și GE/retest ($M_2=8,42$; $SD=2,11$); Factorul A: Extravertit - Rezervat GC/retest ($M_1=8,92$; $SD=2,27$) și GE/retest ($M_2=8,08$; $SD=2,28$); Factorul B: Inteligența GC/retest ($M_1=3,08$; $SD=1,16$) și GE/retest ($M_2=3,75$; $SD=1,06$); Factorul C: Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională GC/retest ($M_1=7,42$; $SD=1,68$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,54$); Factorul E: Supunere - dominare GC/retest ($M_1=8,42$; $SD=2,54$) și GE/retest ($M_2=6,75$; $SD=2,99$); Factorul F: Reținere - expansivitate GC/retest ($M_1=6,50$; $SD=2,54$) și GE/retest ($M_2=6,42$; $SD=1,56$); Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - normativarea

înalță a comportamentului GC/retest ($M_1=9,25$; $SD=2,05$) și GE/retest ($M_2=9,25$; $SD=2,38$); Factorul H: Prudență - îndrăzneală GC/retest ($M_1=8,58$; $SD=1,93$) și GE/retest ($M_2=7,17$; $SD=1,80$); Factorul I: Duritate - tandrețe GC/retest ($M_1=6,33$; $SD=2,15$) și GE/retest ($M_2=6,25$; $SD=2,70$); Factorul L: Încrăzător - bănuitor GC/retest ($M_1=5,75$; $SD=1,71$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=1,51$); Factorul M: Practic - inventiv GC/retest ($M_1=5,25$; $SD=1,86$) și GE/retest ($M_2=5,50$; $SD=1,78$); Factorul N: Direct - ascuns GC/retest ($M_1=4,58$; $SD=1,98$) și GE/retest ($M_2=5,50$; $SD=1,78$); Factorul O: Încredere în sine - anxietate GC/retest ($M_1=6,17$; $SD=2,04$) și GE/retest ($M_2=6,75$; $SD=2,09$); Factorul Q1: Conservator - radical GC/retest ($M_1=7,17$; $SD=2,41$) și GE/retest ($M_2=6,83$; $SD=1,75$); Factorul Q2: Dependent de grup - independență GC/retest ($M_1=4,67$; $SD=1,78$) și GE/retest ($M_2=4,50$; $SD=1,93$); Factorul Q3: Autocontrol înalt - autocontrol scăzut GC/retest ($M_1=8,33$; $SD=1,83$) și GE/retest ($M_2=7,75$; $SD=1,91$); Factorul Q4: Destins - tensionat GC/retest ($M_1=5,42$; $SD=2,35$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,07$).

Am aplicat testul U Mann-Whitney pentru a determina dacă există diferențe statistic semnificative între GC/retest și GE/retest la variabilele expuse în reprezentarea grafică din figura 3.13.

Testul U Mann – Whitney indică diferențe statistic semnificative la variabila **X16PF_MD Autoaprecierea adecvată**, conform testului 16PF, la un prag de semnificație $p=0,025$, cu rezultate mai înalte pentru grupul experimental (vezi tabelul 3.6, anexa A 6.2).

Tabelul 3.6 Diferențe statistice comparate (GE/retest GC/retest) privind trăsăturile de personalitate conform probei 16PF

Variabile	Mediana		Mann-Whitney U	p
	Grupul de control	Grupul experimental		
X16PF_MD	9,00	5,50	110,50	0,025

Aceste date permit să constatăm că adolescenții din GE/retest spre deosebire de cei din GC/retest manifestă un nivel mai ridicat la scala **Autoaprecierea adecvată** (16PF, scala X16PF_MD, GC/retest - $Md_1=9,00$; GE/retest - $Md_2=5,50,00$; $U=110,50$, $p=<0,025$) conform 16PF. Scorul mai înalt obținut de adolescenții din GE la factorul Autoaprecierea adecvată indică faptul că aceștia, în momentul retestării, au avut tendința de a-și atribui calități pozitive. Considerăm că această tendință de a apărea într-o lumină mai favorabilă prezentă la adolescenții din GE este generată de tendința puternică de a părea mai inteligenți social.

Dorința de a-și atribui calități mai bune apare datorită faptului că adolescenții, în urma intervenției psihologice, au asociat nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale cu succesul acesteia în viață, fiindu-i astfel atribuite așa calități pozitive cum sunt: empatia, comunicabilitatea, amabilitatea, carisma, gândirea pozitivă, optimismul, încrederea în sine și în propriile puteri,

bunăvoința, agreabilitatea, etc. Astfel, conturându-și propria *zonă de dezvoltare proximală*. Participarea la programul de intervenție psihologică i-a predispus să fie mai mulțumiți de sine, fiind și mai încrezuți în a se considera mai pregătiți, mai formați, mai abili la anumite calități personale și posibilități de interrelaționare decât semenii lor din GC care nu au participat la programul de formare a inteligenței sociale.

Pentru variabilele: Factorul A: Extravertit - Rezervat ($U=56,00$, $p\leq 0,348$); Factorul B: Inteligența ($U=98,50$, $p\leq 0,109$); Factorul C: Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională ($U=48,50$, $p\leq 0,168$); Factorul E: Supunere - dominare ($U=47,50$, $p\leq 0,154$); Factorul F: Reținere - expansivitate ($U=64,50$, $p\leq 0,659$); Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - normativarea înaltă a comportamentului ($U=72,50$, $p\leq 0,977$); Factorul H: Prudență - îndrăzneală ($U=44,00$, $p\leq 0,102$); Factorul I: Duritate - tandrețe ($U=75,00$, $p\leq 0,861$); Factorul L: Încrăzător - bănuitor ($U=86,00$, $p\leq 0,403$); Factorul M: Practic - inventiv ($U=74,00$, $p\leq 0,906$); Factorul N: Direct - Ascuns ($U=92,00$, $p\leq 0,242$); Factorul O: Încredere în sine - anxietate ($U=81,50$, $p\leq 0,578$); Factorul Q1: Conservator – radical ($U=64,00$, $p\leq 0,633$); Factorul Q2: Dependent de grup - independență ($U=74,50$, $p\leq 0,883$); Factorul Q3: Autocontrol înalt - autocontrol scăzut ($U=61,50$, $p\leq 0,536$); Factorul Q4: Destins - tensionat ($U=84,50$, $p\leq 0,465$), nu au fost evidențiate diferențe statistice semnificative.

În continuare vom examina diferențele de medii obținute la GC/retest și GE/retest la trăsăturilor de personalitate conform Chestionarului de Personalitate 5 Factori, după intervenția psihologică ce a avut drept scop dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți. Datele sunt prezentate în figura 3.14 (anexa A 5.2, 5.4).

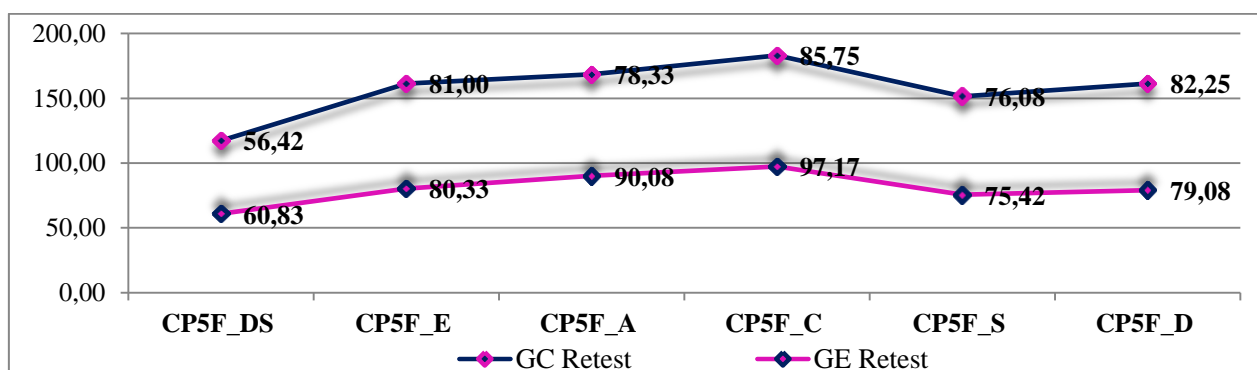


Fig. 3.14 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GC și GE/retest conform CP5F

Rezultatele subiecților cercetați din GC și GE după implementarea programului de intervenție psihologică au înregistrat următoarele scoruri medii la factorii de personalitate conform CP5F: CP5F_DS Dezirabilității sociale GC/retest ($M_1=56,42$; $SD=4,89$) și GE/retest ($M_2=60,83$; $SD=5,64$); CP5F_E: Extraversiune GC/retest ($M_1=81,00$; $SD=14,50$) și GE/retest ($M_2=80,33$; $SD=5,87$); CP5F_A: Amabilitate GC/retest ($M_1=78,33$; $SD=14,02$) și GE/retest ($M_2=90,08$;

SD=5,42); CP5F_C: Conștiințiozitate GC/retest ($M_1=85,75$; SD=5,03) și GE/retest ($M_2=97,17$; SD=8,41); CP5F_S: Stabilitate emoțională GC/retest ($M_1=76,08$; SD=13,70) și GE/retest ($M_2=75,42$ SD=8,93); CP5F_D: Autonomie GC/retest ($M_1=82,25$; SD=12,10) și GE/retest ($M_2=79,08$; SD=9,86).

Am aplicat testul U Mann - Whitney pentru a determina dacă există diferențe statistic semnificative între GC/retest și GE/retest la variabilele prezentate grafic în figura 3.14.

Testul U Mann - Whitney indică diferențe statistic semnificative la variabilele: CP5F_DS Dezirabilitate socială; CP5F_A Amabilitate; CP5F_C Conștiințiozitate, conform probei CP5F, cu rezultate mai înalte pentru grupul experimental (vezi tabelul 3.7, anexa A 6.2).

Tabelul 3.7 Diferențe statistice comparate (GE/retest GC/retest) privind trăsăturile de personalitate conform probei CP5F

Variabile	Mediana		Mann-Whitney U	p
	Grupul experimental	Grupul de control		
CP5F_DS	60,50	55,50	106,00	0,048
CP5F_A	90,00	80,00	121,50	0,004
CP5F_C	96,00	85,50	134,00	< 0,001

Aceste date permit să constatăm că adolescenții din GE/retest spre deosebire de cei din GC/retest manifestă un nivel mai ridicat la scala *Dezirabilitate socială* (CP5F_DS, GC/retest - $M_2=55,50$; GE/retest - $M_1=60,50$, $U=106,00$, $p=0,048$). În acest sens, sunt interesante și rezultatele obținute la factorul **Dezirabilitate socială** a probei CP5F, cotele acestei scale pentru ambele grupuri, conform valorilor standard ale instrumentului, sunt cuprinse în intervalul cotelor „medii” (între 40 și 60), ceea ce denotă faptul că se poate avea încredere în sinceritatea răspunsurilor date de subiecți, iar autoaprecierea și autoevaluarea acestora este una adecvată, reală și conformă cu posibilitățile și calitățile personale ale subiecților experimentului de formare. Cu toate că scorul obținut de GE/retest se înscrie în limita cotelor medii și corespunde sincerității răspunsurilor oferite de subiecți, observăm că și aici se atestă o tendință ușoară de creștere a autoaprecierii calităților personale, similară cu rezultatele obținute în cadrul Testului 16PF_MD descris mai sus.

Conform grupului de cercetători Albu M., Porumb M., care au validat acest instrument, scala *Dezirabilității sociale* corelează liniar direct cu scorurile scalelor *Conștiințiozitate* și *Amabilitate* [8], iar rezultatelor obținute la scala *Dezirabilitate socială* de către GE și GC/retest ne permite să interpretăm în continuare scorurile scalelor *Conștiințiozitate* și *Amabilitate* pentru care, iarăși, se constată diferențe semnificative statistic (vezi tabelul 3.7).

În baza rezultatului obținut la factorul **Amabilitate** (CP5F, scala CP5F_A, GC/retest - $M_1=80,00$; GE/retest - $M_2=90,00$; $U=121,50$, $p=0,004$), constatăm că subiecții din GE comparativ cu

cei din GC manifestă mai mult interes pentru cei din jur. Respectă părerile și drepturile celorlalți. Încearcă să se afle în relații bune cu ceilalți.

Datele obținute pentru factorul **Conștiinciozitate** (CP5F, scala CP5F_A, GC/retest - $M_1=85,50$; GE/retest - $M_2=96,50$; $U=134,00$, $p=<0,001$) ne permit să constatăm că adolescenții din GE, comparativ cu cei din GC, respectă mai mult normele și regulile. Sunt mai ordonați. Își planifică acțiunile. Se străduiesc să facă totul bine și sunt persoane de încredere.

În urma rezultatelor obținute și descrise mai sus cu privire la diferențele statistice a scorurilor medii obținute de subiecții GC și GE la trăsăturile de personalitate, menționăm că intervenția psihologică ce a avut scopul de a dezvolta inteligența socială a produs un efect asupra trăsăturilor de personalitate ale adolescenților. Astfel, la adolescenții grupului experimental, intervenția psihologică a optimizat anumite trăsături din structura personalității acestora. Aceste date permit să constatăm că adolescenții din GE/retest spre deosebire de cei din GC/retest, după intervenția psihologică, au devenit mai stăpâniți de sine, mai puțin impulsivi, sunt mai calmi, răbdători, manifestă agresivitate minimă enervându-se mai greu, manifestă stăpânire emoțională, comportamentul acestora fiind mai stabil. Prin urmare, ei au devenit mai încrezuți în sine, fiind mai optimiști, mai energici și răbdători în măsura în care să nu se abată din calea spre atingerea obiectivului propus. De asemenea, grupul experimental, comparativ cu cel de control, manifestă dorința de a produce impresii bune, uneori disimulând anumite mici slăbiciuni, subiecții având tendința de a fi automulțumiți de felul lor de a fi. Stabilitatea, calmul și rezerva prezente în manifestarea comportamentală a grupului experimental după intervenția psihologică sunt confirmate și de rezultatele obținute la FPI_X extraversia - introversia.

Adolescenții din GE manifestă tendințe mai mari de introvertire, aceasta având legătură cu progresele legate de gândirea recursivă (a se gândi la gândirea proprie sau a celuilalt) specifică vârstei, dar și dezvoltării inteligenței sociale care are la bază funcția reflecției cu rol de adaptare, conform opiniei savanților Молокоостова А. și Elicciev M. [209; 18]. Funcția dată reflectă cunoașterea și conștientizarea laturilor puternice și slabe ale comportamentelor și acțiunilor persoanei, abilitatea de a prezice comportamentele, toate acestea reducând disconfortul intern al persoanei, ceea ce îi permite să controleze emoțiile și nevoile sale. Aceste competențe mai dezvoltate ale proceselor cognitive se manifestă la adolescenții din grupul experimental în introspecție, ruminare, reverie și se transpun în forme mai elaborate ale cunoașterii de sine și a celuilalt, înțelegând mai bine diferențele de idei, trăsături de personalitate, emoții, ambiguități, contradicții, etc.

Prin urmare, constatăm că subiecții din GE, comparativ cu cei din GC, manifestă mai mult interes pentru cei din jur. Respectă mai mult normele și regulile, precum și părerile și drepturile

celorlalți. Încearcă să se afle în relații bune cu ceilalți. Adolescenții din GE sunt mai ordonați. Își planifică acțiunile. Se străduiesc să facă totul bine și sunt persoane de încredere.

În continuare vom analiza efectul programului de intervenție psihologică de dezvoltare a inteligenței sociale asupra personalității adolescenților, comparând scorurile medii ale trăsăturilor de personalitate la GE test și GE retest conform probelor FPI, 16 PF, CP5F, analizând datele pentru care se înregistrează diferențe semnificative statistic.

Evaluarea eficienței programului de intervenție psihologică are drept obiectiv principal reflectarea și să măsurarea rezultatelor finale ale valorii dobândite în cadrul cercetării în cauză. Ne propunem să evaluăm eficiența programului de intervenție psihologică pentru a ne asigura că obiectivele de cercetare au fost atinse, având un impact asupra capacităților noi dobândite și creșterii performanțelor lotului de cercetare (GE) din cadrul experimentului formativ. Vom analiza dacă s-au produs schimbări semnificative în cadrul grupului experimental și dacă acestea se datorează intervenției experimentale.

Mai întâi, prezentăm diferențele scorurilor medii obținute la GE test/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform FPI. Datele sunt prezentate în figura 3.15.

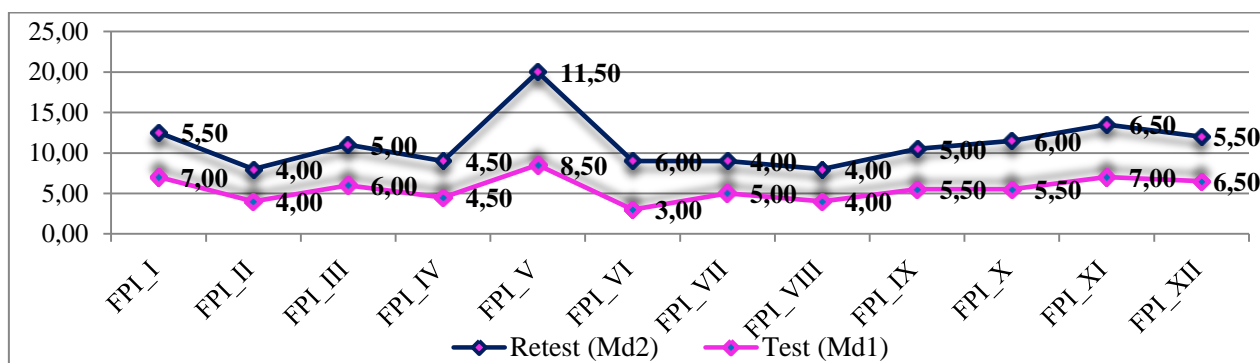


Fig. 3.15 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GE test/retest conform FPI

În figura 3.15 este prezentată grafic comparația scorurilor medii la subiecții cercetați din GE test/retest ce denotă următoarele rezultate privind trăsăturile de personalitate conform FPI: FPI-I: nervozitatea GE/test ($M_1=6,42$; $SD=3,00$) și GE/retest ($M_2=5,67$; $SD=3,09$); FPI-II: agresivitatea GE/test ($M_1=4,42$; $SD=1,98$) și GE/retest ($M_2=4,08$; $SD=1,88$); FPI-III: depresie GE/test ($M_1=6,50$; $SD=2,28$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,54$); FPI-IV: excitabilitatea GE/test ($M_1=4,67$; $SD=1,56$) și GE/retest ($M_2=4,75$; $SD=2,42$); FPI-V: sociabilitatea GE/test ($M_1=8,50$; $SD=1,78$) și GE/retest ($M_2=10,50$; $SD=3,73$); FPI-VI: calmul GE/test ($M_1=3,33$; $SD=2,06$) și GE/retest ($M_2=6,17$; $SD=1,30$); FPI-VII: tendința de dominare GE/test ($M_1=4,33$; $SD=2,10$) și GE/retest ($M_2=4,50$; $SD=1,73$); FPI-VIII: inhibiția GE/test ($M_1=3,92$; $SD=1,38$) și GE/retest ($M_2=3,08$; $SD=2,23$); FPI-IX: firea deschisă GE/test ($M_1=5,17$; $SD=1,95$) și GE/retest ($M_2=5,33$; $SD=2,57$); FPI-X: extraversia - introversia GE/test ($M_1=6,50$; $SD=2,02$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=1,88$);

FPI-XI: labilitatea emoțională GE/test ($M_1=6,67$; $SD=1,30$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,02$); FPI-XII: masculinitatea - feminitatea GE/ test ($M_1=7,00$; $SD=2,86$) și GE/retest ($M_2=6,92$; $SD=2,91$).

Pentru această etapă de analiză a datelor, la prelucrarea statistică în determinarea diferențelor la același grup experimental test/retest, a fost utilizat testul Wilcoxon al rangurilor pereche.

Prelucrarea statistică a rezultatelor prin intermediul testului Wilcoxon a confirmat diferențe statistic semnificative la variabilele: FPI-V sociabilitate și FPI-VI calmul, conform probei FPI. Diferența statistică este prezentată în tabelul 3.8 (anexa A7.1).

Tabelul 3.8 Diferențe statistice comparate (GE test/retest) privind trăsăturile de personalitate conform probei FPI

Variabile	Mediana		Wilcoxon	p
	Test (Md1)	Retest (Md2)		
FPI_V	8,50	11,50	18,00	0,018
FPI_VI	3,00	6,00	19,00	0,014

Factorul Sociabilitate (FPI, scala V, GE/test - $Md_1=8,50$; GE/retest - $Md_2= 11,50$; $Z=18,00$ $p=0,018$). S-a constatat că în urma intervenției psihologice subiecții din lotul experimental manifestă o dorință mai sporită de a stabili contacte, având și capacități mai bune în a lega relații noi, prietenii, dar și posibilitatea de a le întreține. Subiecții manifestă vioiciune, spirit întreprinzător, activism, comunicativitate și promptitudine în replici.

Factorul Calm (FPI, scala VI, GE/test- $Md_1=3,00$; GE/retest- $Md_2= 6,00$; $Z=19,00$ $p=0,014$). S-a constatat că subiecții din GE după intervenția psihologică manifestă un nivel semnificativ mai mare la acest factor al personalității. Astfel, subiecții după intervenția psihologică au devenit mai încrezători în forțele proprii, mai echilibrați, mai stăpâniți, mai răbdători, optimiști și energici, manifestă o mai bună dispoziție, acționează repede și eficient urmărindu-și cu tenacitate scopurile.

Pentru variabilele: FPI-I nervozitatea ($Z=37,00$, $p\leq 0,722$); FPI-II: agresivitatea ($Z=30,00$, $p\leq 0,796$); FPI-III: depresie ($Z=38,00$, $p\leq 0,653$); FPI-IV: excitabilitatea ($Z=32,50$, $p\leq 0,964$); FPI-VII: tendința de dominare ($Z=25,50$ $p\leq 0,838$); FPI-VIII: inhibiția ($Z=52,00$, $p\leq 0,305$); FPI-IX: firea deschisă ($Z=31,50$, $p\leq 0,893$); ; FPI-X: extraversia - introversia ($Z=39,00$, $p\leq 0,591$); FPI-XI: labilitatea emoțională ($Z=46,00$, $p\leq 0,579$); FPI-XII: masculinitatea-feminitatea ($Z=41,50$, $p\leq 0,844$), nu au fost evidențiate diferențe statistic semnificative.

În continuare vom evidenția diferențele de medii obținute la GE test/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform 16PF, după intervenția psihologică ce a vizat dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți. Datele sunt prezentate în figura 3.16 (anexa A 5.1, 5.2).

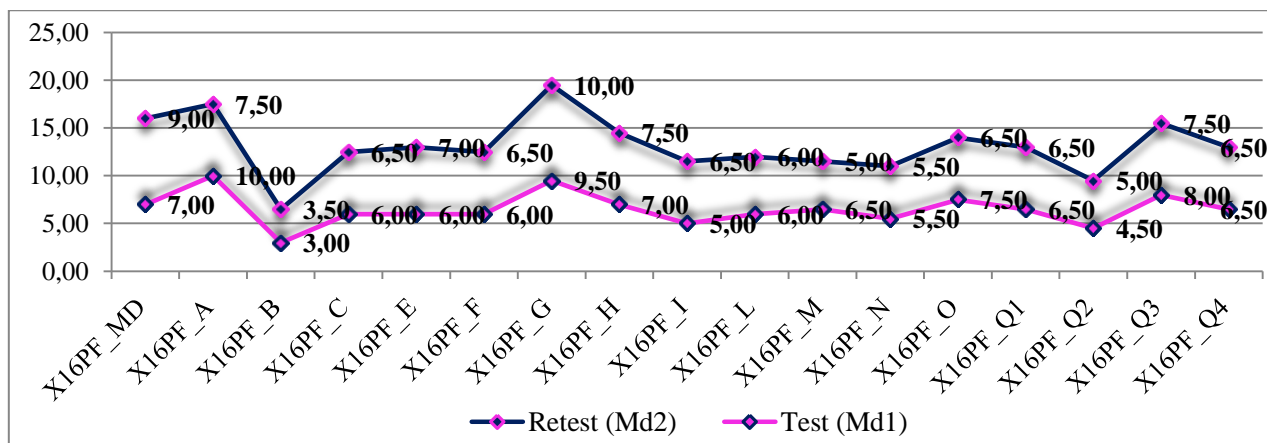


Fig. 3.16 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GE test/retest conform 16PF

Compararea scorurilor medii referitoare la adolescenții din GE test/retest denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate conform 16PF: Factorul MD: Autoapreciere adecvată GE/test ($M_1=7,33$; $SD=2,74$) și GE/retest ($M_2=8,42$; $SD=2,11$); Factorul A: Extravertit - Rezervat GE/test ($M_1=9,75$; $SD=2,42$) și GE/retest ($M_2=8,08$; $SD=2,28$); Factorul B: Inteligența GE/test ($M_1=3,25$; $SD=1,96$) și GE/retest ($M_2=3,75$; $SD=1,06$); Factorul C: Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională GE/test ($M_1=6,08$; $SD=1,62$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,54$); Factorul E: Supunere - dominare GE/test ($M_1=6,92$; $SD=2,11$) și GE/retest ($M_2=6,75$; $SD=2,99$); Factorul F: Reținere - expansivitate GE/test ($M_1=5,92$; $SD=1,38$) și GE/retest ($M_2=6,42$; $SD=1,56$); Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor-normativarea înaltă a comportamentului GE/test ($M_1=8,58$; $SD=2,68$) și GE/retest ($M_2=9,25$; $SD=2,38$); Factorul H: Prudență - îndrăzneală GE/test ($M_1=7,42$; $SD=2,07$) și GE/retest ($M_2=7,17$; $SD=1,80$); Factorul I: Duratețe - tandrețe GE/test ($M_1=4,92$; $SD=2,27$) și GE/retest ($M_2=6,25$; $SD=2,70$); Factorul L: Încercător - bănuitor GE/test ($M_1=5,58$; $SD=1,56$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=1,51$); Factorul M: Practic - inventiv GE/test ($M_1=6,25$; $SD=2,09$) și GE/retest ($M_2=5,50$; $SD=1,78$); Factorul N: Direct - Ascuns GE/test ($M_1=5,83$; $SD=1,59$) și GE/retest ($M_2=5,50$; $SD=1,78$); Factorul O: Încredere în sine - anxietate GE/test ($M_1=7,58$; $SD=1,98$) și GE/retest ($M_2=6,75$; $SD=2,09$); Factorul Q1: Conservator - radical GE/test ($M_1=7,08$; $SD=2,43$) și GE/retest ($M_2=6,83$; $SD=1,75$); Factorul Q2: Dependent de grup - independență GE/test ($M_1=4,50$; $SD=1,57$) și GE/retest ($M_2=4,50$; $SD=1,93$); Factorul Q3: Autocontrol înalt - autocontrol scăzut GE/test ($M_1=7,75$; $SD=2,05$) și GE/retest ($M_2=7,75$; $SD=1,91$); Factorul Q4: Destins - tensionat GE/test ($M_1=6,58$; $SD=2,15$) și GE/retest ($M_2=6,08$; $SD=2,07$).

Prelucrarea statistică a rezultatelor prin intermediul testului Wilcoxon nu a confirmat diferențe statistice semnificative la testul 16PF la variabilele: Factorul MD: Autoapreciere adecvată ($Z=17,50$, $p \leq 0,304$); Factorul A: Extravertit - Rezervat ($Z=51,50$, $p \leq 0,098$); Factorul B:

Inteligența ($Z=17,00$, $p\leq 0,509$); Factorul C: Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională ($Z=33,00$, $p\leq 1,000$); Factorul E: Supunere - dominare ($Z=28,00$, $p\leq 0,959$); Factorul F: Reținere - expansivitate ($Z=22,50$, $p\leq 0,337$); Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - normativarea înaltă a comportamentului ($Z=20,50$, $p\leq 0,474$); Factorul H: Prudență - îndrăzneală ($Z=25,50$, $p\leq 0,719$); Factorul I: Duritate - tandrețe ($Z=18,00$, $p\leq 0,179$); Factorul L: Încrăzător - bănuitor ($Z=23,50$, $p\leq 0,391$); Factorul M: Practic - inventiv ($Z=38,50$, $p\leq 0,258$); Factorul N: Direct - Ascuns ($Z=27,50$, $p\leq 0,549$); Factorul O: Încredere în sine - anxietate ($Z=38,50$, $p\leq 0,259$); Factorul Q1: Conservator - radical ($Z=25,00$, $p\leq 0,766$); Factorul Q2: Dependent de grup - independență ($Z=23,50$, $p\leq 0,904$); Factorul Q3: Autocontrol înalt - autocontrol scăzut ($Z=22,00$, $p\leq 0,952$); Factorul Q4: Destins - tensionat ($Z=24,50$, $p\leq 0,811$). (anexa A7.1)

În continuare vom evidenția diferențele de medii obținute la GE test/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform CP5F, după intervenția psihologică ce a avut ca scop dezvoltarea inteligenței sociale la grupul experimental. Datele sunt prezentate în figura 3.17.

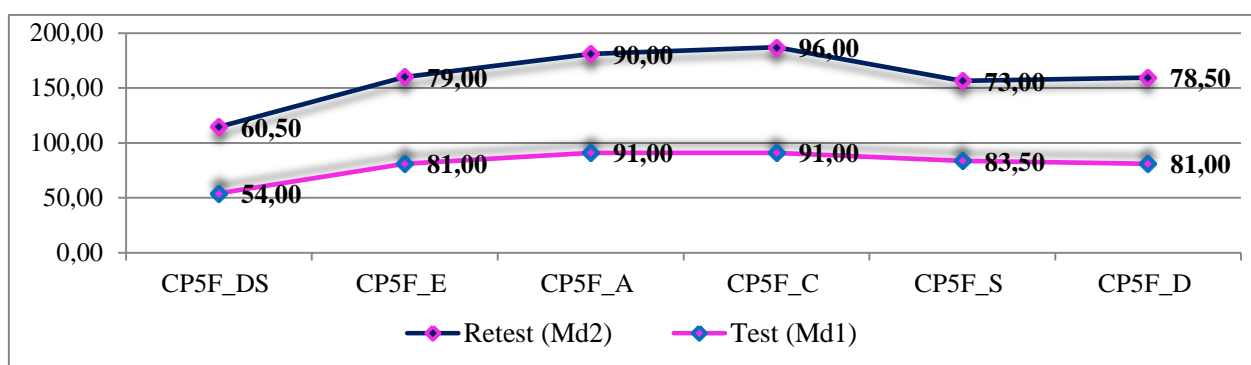


Fig. 3.17 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GE test/retest conform CP5F

Rezultatele subiecților cercetați din GE test/retest au înregistrat următoarele scoruri medii la factorii de personalitate conform CP5F: CP5F_DS Dezirabilității sociale GE/test ($M_1=55,50$; $SD=5,89$) și GE/retest ($M_2=60,83$; $SD=5,64$); CP5F_E: Extraversiune GE/test ($M_1=79,75$; $SD=9,03$) și GE/retest ($M_2=80,33$; $SD=5,87$); CP5F_A: Amabilitate GE/test ($M_1=89,00$; $SD=8,12$) și GE/retest ($M_2=90,08$; $SD=5,42$); CP5F_C: Conștiinciozitate GE/test ($M_1=92,33$; $SD=5,82$) și GE/retest ($M_2=97,17$; $SD=8,41$); CP5F_S: Stabilitate emoțională GE/test ($M_1=83,83$; $SD=6,00$) și GE/retest ($M_2=75,42$; $SD=8,93$); CP5F_D: Autonomie GE/test ($M_1=82,00$; $SD=8,06$) și GE/retest ($M_2=79,08$; $SD=9,86$).

Am aplicat testul Wilcoxon pentru a determina dacă există diferențe statistice semnificative între GE test/retest la variabilele prezentate în imaginea grafică din figura 3.17.

Testul U Mann - Whitney indică diferențe statistice semnificative la variabila CP5F_S Stabilitate emoțională (vezi tabelul 3.9, anexa A7.1).

Prelucrarea statistică a rezultatelor prin intermediul testului Wilcoxon nu a confirmat diferențe statistic semnificative la proba CP5F la următoarele variabile: CP5F_DS Dezirabilități sociale ($Z=15,00$, $p\leq 0,059$); CP5F_E: *Extraversiune* ($Z=35,50$, $p\leq 0,783$); CP5F_A: *Amabilitate* ($Z=35,00$, $p\leq 0,752$); CP5F_C: *Conștiinciozitate* ($Z=16,50$, $p\leq 0,076$); CP5F_D: *Autonomie* ($Z=52,00$, $p\leq 0,308$).

Tabelul 3.9 Diferențe statistice comparate GE test/retest privind trăsăturile de personalitate conform probei CP5F

Variabile	Mediana		Wilcoxon	
	Test (Md1)	Retest (Md2)		
CP5F_S	83,50	73,00	63,50	0,007

Analizând rezultatele obținute de GE test/retest, constatăm diferențe semnificative statistic la scala **Stabilitate emoțională a probei CP5F** (CP5F_S: GE/test - $M_1=83,50$; GE/retest - $M_2=73,00$; $Z=63,50$, $p=0,007$). Cu toate că valoarea medie a acestei scale la GE retest scade, această diferență nu este negativă reieșind din semnificația valorilor standard de interpretare a testului. Conform valorilor standard, scorul obținut de subiecții GE retest sunt cuprinse în intervalul cotelor *medii*. Adolescenții din GE reușesc să păstreze la nivel moderat gândirea pozitivă, își mențin spiritul optimist, controlându-și emoțiile în situații stresante, având încredere în forțele proprii.

În urma rezultatelor obținute și descrise mai sus cu privire la diferențele statistice ale scorurilor medii obținute de subiecții GE test/retest la trăsăturile de personalitate, constatăm că intervenția psihologică, ce a avut scopul de a dezvolta inteligența socială, a optimizat anumite trăsături de personalitate ale adolescenților. Aceste date permit să reliefăm că adolescenții din grupul experimental, după intervenția psihologică, manifestă o dorință mai sporită de a stabili contacte, având și capacități mai bune în a lega relații noi, prietenii, dar și posibilitatea de a le întreține. Subiecții manifestă vioiciune, spirit întreprinzător, activism, comunicativitate și promptitudine în replici. Ei au devenit mai încrezători în forțele proprii, mai echilibrați, mai stăpâniți, mai răbdători, optimiști și energici, manifestă o mai bună dispoziție, acționează repede și eficient urmărindu-și cu tenacitate scopurile.

De asemenea, adolescenții din grupul experimental, după programul de dezvoltare a inteligenței sociale își mențin la nivel moderat gândirea pozitivă, spiritul optimist, controlându-și emoțiile în situații stresante, având în continuare încredere în forțele proprii. Programul de dezvoltare a inteligenței sociale a avut un efect benefic asupra stabilizării anumitor trăsături cheie ale personalității acestora.

Prin urmare, vom urmări în continuare diferențele scorurilor medii obținute la GC test/retest la variabilele trăsăturilor de personalitate conform FPI. Datele sunt prezentate în figura 3.18, anexa A 5.3, 5.4.

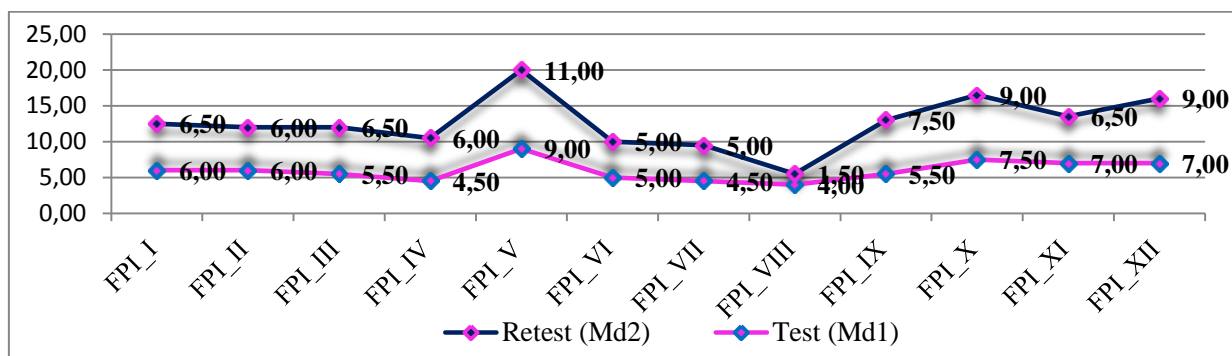


Fig. 3.18 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GC test/retest conform FPI

În figura 3.18 este prezentată grafic comparația scorurilor medii la subiecții cercetați din GC/test și GC/retest, ce denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate conform FPI: FPI-I: nervozitatea GC/test ($M_1=5,83$; $SD=2,59$) și GC/retest ($M_1=5,92$; $SD=2,07$); FPI-II: agresivitatea GC/test ($M_1=5,42$; $SD=2,88$) și GC/retest ($M_1=6,33$; $SD=3,14$); FPI-III: depresie GC/test ($M_1=5,83$; $SD=2,79$) și GC/retest ($M_1=6,50$; $SD=2,88$); FPI-IV: excitabilitatea GC/test ($M_1=4,58$; $SD=2,47$) și GC/retest ($M_1=6,33$; $SD=1,78$); FPI-V: sociabilitatea GC/test ($M_1=9,33$; $SD=3,23$) și GC/retest ($M_1=10,58$; $SD=2,35$); FPI-VI: calmul GC/test ($M_1=4,42$; $SD=2,11$) și GC/retest ($M_1=4,67$; $SD=1,27$); FPI-VII: tendința de dominare GC/test ($M_1=4,75$; $SD=2,22$) și GC/retest ($M_1=5,25$; $SD=1,71$); FPI-VIII: inhibiția GC/test ($M_1=3,92$; $SD=2,28$) și GC/retest ($M_1=2,17$; $SD=2,04$); FPI-IX: firea deschisă GC/test ($M_1=5,50$; $SD=2,02$) și GC/retest ($M_1=7,67$; $SD=2,67$); FPI-X: extraversia - introversia GC/test ($M_1=6,92$; $SD=2,39$) și GC/retest ($M_1=8,33$; $SD=1,87$); FPI-XI: labilitatea emoțională GC/test ($M_1=6,08$; $SD=2,58$) și GC/retest ($M_1=6,17$; $SD=2,86$); FPI-XII: masculinitatea - feminitatea GC/test ($M_1=7,17$; $SD=1,95$) și GC/retest ($M_1=8,83$; $SD=2,12$).

Am aplicat testul Wilcoxon pentru a determina diferențele statistic semnificative pentru GC test/retest la variabilele prezentate în figura 3.18. Compararea statistică a datelor obținute de GC/retest și GE/retest permite să constatăm diferențe semnificative statistic la 2 factori de personalitate: FPI_IV excitabilitatea; FPI_IX firea deschisă. Rezultatele obținute sunt prezentate în tabelul 3.10, anexa A 7.2.

Tabelul 3.10 Diferențe statistice comparate pentru GC test/retest privind trăsăturile de personalitate conform FPI

Variabile	Mediana		Wilcoxon	p
	Test (Md1)	Retest (Md2)		

FPI_IV	4,50	6,00	3,00	0,035
FPI_IX	5,50	7,50	4,50	0,033

Analizând rezultatele obținute de GC test/retest, constatăm diferențe semnificative statistic la variabilele FPI_IV: excitabilitatea ($Z=3,00$, $p\leq 0,035$) și FPI_IX: firea deschisă ($Z=4,50$, $p\leq 0,033$).

La scala FPI_IV **Emotivitate** (GC test $M_1=4,50$; GC retest $M_2=6,00$; $p=0,035$), subiecții grupului de control, după retest, obțin o mărire a valorii medii, iar prelucrarea statistică indică și o diferență semnificativă statistic. Rezultatele obținute ne comunică faptul că subiecții din GC exprimă stări de iritabilitate, tensiune, susceptibilitate și emotivitate, toleranță redusă la frustrare (subiectul se simte deranjat, tulburat chiar de dificultăți banale), nerăbdare și neliniște. Sunt irascibili, se supăra și se înfurie cu ușurință, devenind amenințători (spun vorbe necugetate) sau chiar agresive. Ei dispun de afecte violente pe care și le inhibă prea puțin.

Considerăm că apariția acestei instabilități emoționale se datorează, în mare parte, schimbărilor ce au loc în viața psihosocială a subiecților legate de vârsta acestora, pe de o parte, și de expectanțele sporite din partea cercului de referință al subiecților și întregii rețele sociale a acestora care devine tot mai extinsă (profesori, părinți, mentori, comunitate, chiar și semenii), pe de altă parte. Aceste cerințe și solicitări mari le induc o stare de alertă, tensiune și stres, iar lipsa experienței de viață și a anumitor abilități ce țin de construirea și menținerea relațiilor, a cunoștințelor despre regulile de funcționare în cadrul relațiilor sociale, mărește tensiunea psihologică, ceea ce în consecință duce la o anumită instabilitate emoțională și diminuează încrederea în forțele proprii. În acest sens, este binevenit să se faciliteze dezvoltarea inteligenței sociale care a avut un efect pozitiv asupra personalității subiecților din grupul experimental și care și-a demonstrat eficiența prin rezultate argumentate. Inteligența socială ar ajuta adolescenții să depășească tensiunile de relaționare, oferindu-le mai multă încredere în propriile resurse, armonizând totodată și starea psihoemoțională a acestora.

Tot aici este important să menționăm despre legătura observată de noi cu privire la diferențele statistice ale mediilor obținute de GE și GC la două probe diferite de personalitate, dar care măsoară aceiași trăsături de personalitate: GE *Stabilitate emoțională* conform CP5F ($M_2=73,00$; $p=0,007$) și GC *Emotivitate* conform FPI ($M_2=6,00$; $p=0,035$). Dacă e să analizăm mediile la rezultatele obținute, atunci putem observa că valoarea medie a scalei *Stabilitate emoțională* (CP5F) obținută de subiecții grupului experimental este cuprinsă în intervalul cotelor medii.

Cu alte cuvinte adolescenții din GE reușesc să păstreze la nivel moderat gândirea pozitivă, să își mențină spiritul optimist, controlându-și emoțiile în situații stresante, având încredere în

forțele proprii. Pe când, scorul valorii medii a scalei *Emotivitate* (FPI) obținută de GC/retest denotă intensificarea stării de iritabilitate, tensiune, susceptibilitate și emotivitate, toleranță redusă la frustrare, nerăbdare și neliniște. Ei tind să devină mai irascibili, se supăra și se înfurie cu ușurință, devenind amenințători sau chiar agresivi. Menținerea stabilității emoționale la grupul experimental ne demonstrează încă o dată faptul că tensiunile emoționale, frustrările și neliniștea, specifice vârstei, ar putea să fie diminuate sau normalizate prin intermediul programului de intervenție psihologică ce ar viza dezvoltarea inteligenței sociale.

În urma prelucrării statistice a rezultatelor obținute de GE test /retest, testul Wilcoxon a mai identificat o diferență semnificativă statistic la scala **Fire deschisă** conform FPI (GC test $M_1=5,50$; GC retest $M_2=7,50$; $p=0,033$). Având în vedere scorul obținut de GC, deducem că media acestuia se polarizează spre extremitate, ceea ce ar însemna că valorile mari sunt critice, dat fiind faptul că trăsătura de personalitate se polarizează spre exagerare ce este considerată ca negativă și conduce la exacerbarea acestui factor. Adolescenții din grupul de control ar putea să prezinte manifestări cu tendințe exagerate de autocritică, neconforme cu realitatea, pierzând astfel încrederea în propriile forțe, resurse și potențial ceea ce ar genera o rigiditate comportamentală, lipsa sensibilității, rezonanței emoționale și interconectării sociale în relațiile cu cei din jur.

Pentru variabilele: FPI-I nervozitatea ($Z=32,00$, $p\leq 0,928$); FPI-II: agresivitatea ($Z=21,50$, $p\leq 0,540$); FPI-III: depresie ($Z=17,00$, $p\leq 0,509$); FPI-V: sociabilitate ($Z=19,50$, $p\leq 0,124$); FPI-VI: Calm ($Z=8,50$, $p\leq 0,051$); FPI-VII: tendința de dominare ($Z=25,50$, $p\leq 0,500$); FPI-VIII: inhibiția ($Z=54,00$, $p\leq 0,060$); FPI-X: extroversia - introversia ($Z=20,50$, $p\leq 0,143$); FPI-XI: labilitatea emoțională ($Z=35,50$, $p\leq 0,782$); FPI-XII: masculinitatea - feminitatea ($Z=15,50$, $p\leq 0,064$), nu au fost evidențiate diferențe statistic semnificative.

În continuare vom urmări diferențele valorilor medii obținute de GC test/retest conform probei 16PF și prezentate în figura 3.19 (anexei A 5.3, 5.4).

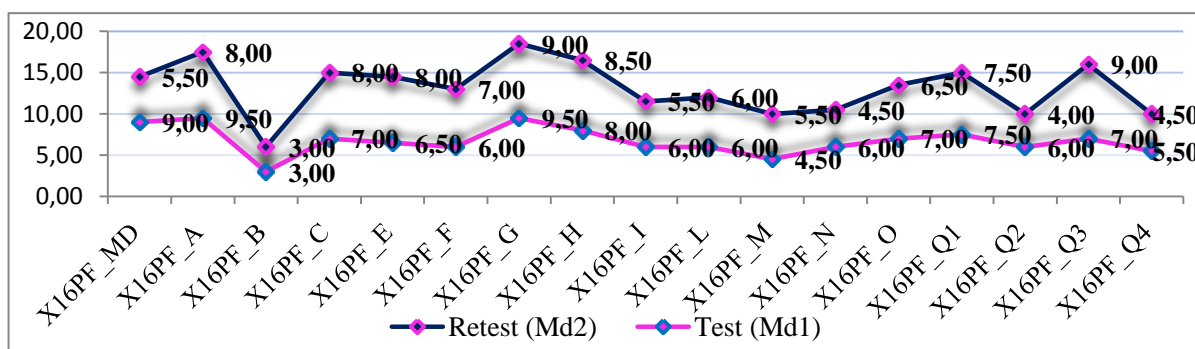


Fig. 3.19 Rezultatele privind scorurile medii la trăsăturile de personalitate GC test/retest conform Testului 16PF

Compararea scorurilor medii obținute de subiecții din GC test/retest denotă următoarele rezultate privind factorii de personalitate conform Testului de personalitate 16PF: Factorul MD Autoapreciere adecvată GC/test ($M_1=9,33$; $SD=2,35$) și GC/retest ($M_2=6,25$; $SD=2,22$); Factorul A: Extravertit - Rezervat GC/test ($M_1=9,25$; $SD=1,91$) și GC/retest ($M_2=8,92$; $SD=2,27$); Factorul B: Inteligența GC/test ($M_1=3,33$; $SD=0,89$) și GC/retest ($M_2=3,08$; $SD=1,16$); Factorul C: Instabilitate emoțională - stabilitate emoțională GC/test ($M_1=6,67$; $SD=1,88$) și GC/retest ($M_2=7,42$; $SD=1,68$); Factorul E: Supunere - dominare GC/test ($M_1=6,42$; $SD=2,81$) și GC/retest ($M_2=8,42$; $SD=2,54$); Factorul F: Reținere - expansivitate GC/test ($M_1=6,17$; $SD=2,59$) și GC/retest ($M_2=6,50$; $SD=2,54$); Factorul G: Forța eu-lui/supunerea sentimentelor - normativarea înaltă a comportamentului GC/test ($M_1=9,08$; $SD=2,75$) și GC/retest ($M_2=9,25$; $SD=2,05$); Factorul H: Prudență - îndrăzneală GC/test ($M_1=8,00$; $SD=2,76$) și GC/retest ($M_2=8,58$; $SD=1,93$); Factorul I: Duratețe - tandrețe GC/test ($M_1=5,67$; $SD=2,02$) și GC/retest ($M_2=6,33$; $SD=2,15$); Factorul L: Încercător - bănuitor GC/test ($M_1=5,42$; $SD=1,44$) și GC/retest ($M_2=5,75$; $SD=1,71$); Factorul M: Practic - inventiv GC/test ($M_1=4,75$; $SD=1,36$) și GC/retest ($M_2=5,25$; $SD=1,86$); Factorul N: Direct - Ascuns GC/test ($M_1=5,00$; $SD=2,30$) și GC/retest ($M_2=4,58$; $SD=1,98$); Factorul O: Încredere în sine - anxietate GC/test ($M_1=6,33$; $SD=2,54$) și GC/retest ($M_2=6,17$; $SD=2,04$); Factorul Q1: Conservator - radical GC/test ($M_1=7,00$; $SD=1,48$) și GC/retest ($M_2=7,17$; $SD=2,41$); Factorul Q2: Dependent de grup - independență GC/test ($M_1=5,42$; $SD=2,47$) și GC/retest ($M_2=4,67$; $SD=1,78$); Factorul Q3: Autocontrol înalt - autocontrol scăzut GC/test ($M_1=7,75$; $SD=2,26$) și GC/retest ($M_2=8,33$; $SD=1,83$); Factorul Q4: Destins - tensionat GC/test ($M_1=5,17$; $SD=1,70$) și GC/retest ($M_2=5,42$; $SD=2,35$).

Prelucrarea statistică a datelor prin intermediul testului Wilcoxon a scos în evidență diferențe statistic semnificative la Factorul MD Autoapreciere adecvată (GC/test $M_1=9,00$; GC/retest $M_2=5,50$; $Z=-71,00$, $p\leq 0,012$), conform Testului de personalitate 16 PF.

Astfel, diminuarea scorului ne vorbește despre faptul că la etapa retestării subiecții au avut tendința de a-și subestima posibilitățile și de a-și subaprecia propria persoană într-o măsură mai mare și neconformă cu starea reală a lucrurilor. Acest rezultat confirmă încă o dată că subiecții din grupul de control manifestă mai puțină încredere în propriile forțe și resurse personale pentru a face față solicitărilor și expectanțelor celor din jur, ei fiind nesiguri și neîncredători în potențialul lor de a se adapta schimbărilor survenite „la pachet” cu vârsta acestora.

De asemenea, menționăm că prelucrarea statistică a datelor scorurilor medii pentru GC test/retest nu a scos în evidență diferențe statistic semnificative la alți factori de personalitate conform probei 16PF (vezi datele complete în anexa A 7.2).

În continuare vom urmări diferențele valorilor medii obținute de GC test/retest conform probei CP5F. Datele sunt reflectate în figura 3.20 (anexa A 5.3, 5.4).

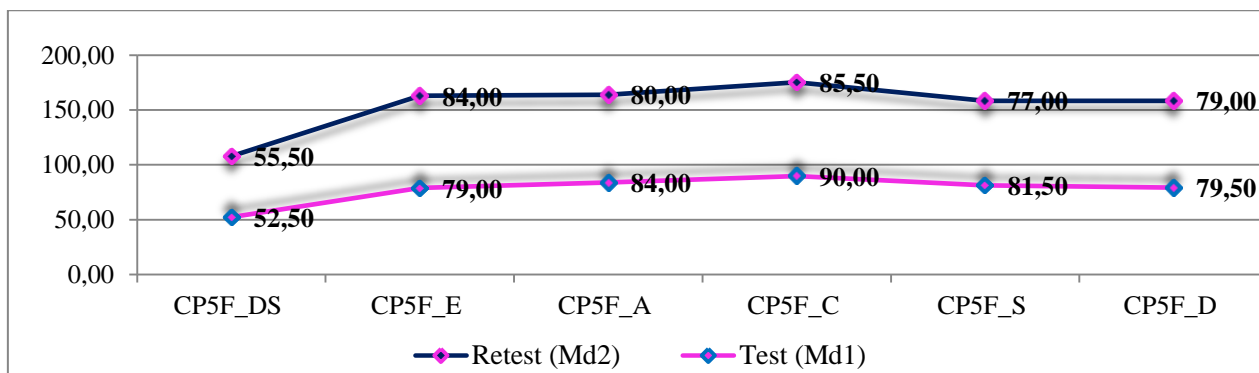


Fig. 3.20 Rezultatele privind scorurile medii pentru trăsăturile de personalitate din GC test/retest conform CP5F

Subiecții din GC test/retest au înregistrat următoarele scoruri medii la factorii de personalitate conform CP5F: CP5F_DS Dezirabilității sociale GC/test ($M_1=52,50$; $SD=55,50$) și GC/retest ($M_2=56,42$; $SD=4,89$); CP5F_E: Extraversiune GC/test ($M_1=79,00$; $SD=84,00$) și GC/retest ($M_2=81,00$; $SD=14,50$); CP5F_A: Amabilitate GC/test ($M_1=84,00$; $SD=80,00$) și GC/retest ($M_2=78,33$; $SD=14,02$); CP5F_C: Conștiinciozitate GC/test ($M_1=90,00$; $SD=85,50$) și GC/retest ($M_2=85,75$; $SD=5,03$); CP5F_S: Stabilitate emoțională GC/test ($M_1=81,50$; $SD=77,00$) și GC/retest ($M_2=76,08$; $SD=13,70$); CP5F_D: Autonomie GC/test ($M_1=79,50$; $SD=79,00$) și GC/retest ($M_2=82,25$; $SD=12,10$).

Am aplicat testul Wilcoxon pentru a determina dacă există diferențe statistic semnificative în GC test/retest la variabilele prezentate în imaginea grafică din figura 3.20. Astfel, s-a constatat lipsa diferențelor semnificative statistic la factorii de personalitate conform probei CP5F (vezi datele complete în anexa A 7.2.).

Interpretarea statistică și psihologică a rezultatelor obținute în cercetarea aplicativă pentru GC test/retest la trăsăturile de personalitate în urma intervenției psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale ne permite să constatăm următoarele: s-au produs schimbări la nivelul anumitor trăsături de personalitate la GC în intervalul de timp test/retest (aproximativ 8 luni), însă schimbările produse se prezintă cu tendințe negative în caracteristicile acestor trăsături de personalitate ce se transpun în manifestările comportamentale ale adolescenților.

Așadar, modificările la nivelul trăsăturilor de personalitate ale adolescenților din GC nu s-au optimizat. Dinamica formării personalității adolescenților a avut loc în mod spontan și nondirectiv, având la bază experiențele trăite care puteau fi traumatizante și cu impact nefast asupra formării personalității acestora.

Contrar rezultatelor obținute de subiecții din GC la trăsăturile de personalitate, în GE s-a produs o optimizare a trăsăturilor de personalitate ca urmare a programului psihologic de intervenție, și anume: *Factorul Sociabilitate* (FPI, scala V, GE/test - $Md_1=8,50$; GE/retest - $Md_2=$

11,50; $Z=18,00$, $p=0,018$) și *Factorul Calm* (FPI, scala VI, GE/test - $Md_1=3,00$; GE/retest - $Md_2=6,00$; $Z=19,00$, $p=0,014$); *Amabilitate* (CP5F, scala CP5F_A, GC/retest - $M_1=80,00$; GE/retest - $M_2=90,00$, $p=0,004$), și factorul *Conștiinciozitate* (CP5F, scala CP5F_A, GC/retest - $M_1=85$; GE/retest - $M_2=96,50$, $p<0,001$). Iar pentru trăsătura de personalitate *Stabilitate emoțională* al Chestionarului de Personalitate cu 5 Factori (CP5F_S: GE/test - $M_1=83,50$; GE/retest - $M_2=73,00$, $p=0,007$), subiecții din GE reușesc să păstreze la nivel moderat gândirea pozitivă, își mențin spiritul optimist, controlându-și emoțiile în situații stresante, având încredere în forțele proprii, ceea ce nu reușesc adolescenții din grupul de control și indicii la trăsătura de personalitate *Emotivitate* conform FPI cresc semnificativ (*Emotivitate*, FPI_IV, GC/test $M_1=4,50$; GC/retest $M_2=6,00$, $p=0,035$).

Rezultatele obținute pentru trăsăturile de personalitate la GE ne demonstrează faptul că un program de intervenție psihologică pentru dezvoltarea inteligenței sociale în mod planificat, structurat și bine organizat favorizează optimizarea trăsăturilor de personalitate ale adolescenților, ceea ce în consecință facilitează adaptarea acestora la condițiile și cerințele noi de interrelaționare și funcționare eficientă pe parcursul maturității lor. Datorită dezvoltării inteligenței sociale, adolescenții ar face față mai facil experiențelor frustrante, stresante și traumatizante din viața lor, ceea ce ar avea și un efect pozitiv asupra structurii personalității acestora.

În urma rezultatelor obținute și prezentate anterior, putem deduce că programul de intervenție psihologică și-a atins obiectivul scontat și a produs efectele dorite acestea fiind confirmate prin diferențe statistice semnificative, ceea ce prezintă atât gradul de eficacitatea cât și eficiența acestuia.

Cercetarea de față demonstrează că familia contemporană nu este suficient de pregătită pentru a crește copii inteligenți social, pe de o parte, iar pe de altă parte dezvoltarea abilităților utile în viață nu este, de cele mai multe ori, obiectivul educației formale.

Eficiența programului de intervenție psihologică de dezvoltare a inteligenței sociale încă în perioada școlarizării ar putea fi o soluție și o oportunitate pentru toți actorii sociali (copilul-beneficiar, familia acestuia, școala, comunitatea), dat fiind faptul că aceasta va influența generațiile de astăzi și cele viitoare să fie mereu capabile să se adapteze la noile condiții de viață și la noile sarcini, în același timp să-și găsească locul, rolul și rostul, dezvoltându-și personalitatea și îmbogățindu-și viața personală, să se poată regăsi și să devină persoane realizate și de succes.

Familiei, apoi școlii, trebuie să le revină sarcina de a familiariza copilul cu ansamblul valorilor și conduitelor sociale, cu legitățile de funcționare și interrelaționare eficientă în vederea orientării acestuia către achiziționarea comportamentelor social dezirabile.

3.4. Concluzii la capitolul 3

Rezultatele obținute în cadrul cercetării realizate ne permit să formulăm următoarele concluzii:

1. Subiecții din grupul experimental (GE) au demonstrat rezultate ce indică creșterea scorurilor la toți factorii privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale: *factorul de cunoaștere a comportamentului* (abilitatea de a anticipa consecințele comportamentului persoanelor într-o anumită situație, de a anticipa ce se va întâmpla în viitor); *factorul de cunoaștere a claselor de comportament* (capacitatea de generalizare logică, alocarea trăsăturilor esențiale comune în diverse reacții nonverbale ale persoanei); *cunoașterea transformărilor comportamentale* (capacitatea de înțelegere a schimbării reacțiilor verbale în funcție de contextul situației care le-a provocat); *factorul de cunoaștere a sistemelor comportamentale* (capacitatea de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, importanța comportamentului oamenilor în aceste situații), acestea influențând nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale. Subiecții din GE nu doar au obținut creștere de scoruri, ci și au trecut la următorul nivel de dezvoltare a inteligenței sociale, de la nivelul sub mediu, inițial, la nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale, ce se datorează remedierii psihologice realizate în acest sens.
2. Adolescenții din GC au obținut o creștere a scorurilor la un factor (*factorul de cunoaștere a comportamentului*) și la nivelul general al inteligenței sociale, însă conform baremului de punctaj al testului subiecții au rămas la același nivel de dezvoltare a inteligenței sociale ca și la etapa test, ce indică nivelul sub mediu de dezvoltare a capacităților de cunoaștere a comportamentului. Deci, subiecții au rămas cu aceleași capacități reduse de dezvoltare la nivel sub mediu de cunoaștere a comportamentului, întâmpinând dificultăți în înțelegerea și pronosticarea comportamentului oamenilor, fapt ce complică relațiile reciproce și reduce posibilitatea adaptării sociale.
3. Dezvoltarea inteligenței sociale a optimizat dezvoltarea trăsăturilor de personalitate la adolescenții din grupul experimental: *Caracter calm, Sociabilitate, Agresivitate spontană, Stabilitate emoțională, Fire deschisă, Inraversiune-extraversiune, Amabilitate și Conștiinciozitate*. Adolescenții din GE comparativ cu subiecții din grupul de control (GC) au devenit mai interesați de cei din jur, mai respectuoși față de părerile și drepturile celorlalți, încercând să se afle în relații bune cu ceilalți, respectă mai mult normele și regulile. Sunt mai ordonați. Își planifică acțiunile. Se străduiesc să facă totul bine și sunt persoane de încredere, manifestă capacități mai bune în a lega relații noi, prietenii, dar și posibilitatea de a le întreține. Subiecții manifestă vioiciune, spirit întreprinzător, activism, comunicativitate și promptitudine în replici. Adolescenții au devenit mai încrezători în forțele proprii, mai echilibrați, mai stăpâniți, mai răbdători, optimiști și energici, manifestă o mai bună dispoziție, acționează repede și eficient urmărindu-și cu tenacitate scopurile. Adolescenții au o conduită degajată, primesc plăcere pentru variație și divertisment. Ei sunt activi

în limita normei, întreprinzători, au tendința de a da tonul și de a se impune controlat, au tendință de a apărea într-o lumină mai favorabilă, manifestă tendințe de disimulare a micilor slăbiciuni, manifestând atitudine de automulțumire, mai puțin exprimă agresivitate spontană, impulsivitate, sunt mai mult calmi și mai stăpâni pe sine.

4. Adolescenții din grupul de control atestă schimbări la anumiți factori (*emotivitate, firi deschisă, autoapreciere adecvată*) ai personalității, însă schimbările nu sunt în sens pozitiv. Adolescenții din GC exprimă stări de iritabilitate, tensiune, susceptibilitate și emotivitate, toleranță redusă la frustrare, nerăbdare și neliniște. Sunt irascibili, se supăra și se înfurie cu ușurință, devenind amenințatori sau chiar agresive. Adolescenții GC ar putea să prezinte manifestări cu tendințe exagerate de autocritică, neconforme cu realitatea, sineîncredere, ceea ce ar genera o rigiditate comportamentală, lipsa sensibilității, rezonanței emoționale, manifestând interconectare socială redusă în relațiile cu cei din jur.

5. Scorul valorii medii la ambele grupuri GE și GC, atestă schimbări la trăsătura de personalitate ce măsoară emotivitatea (GE - superfactorul *Stabilitate emoțională* conform CP5F, și GE - trăsătura de personalitate *Emotivitate* conform FPI). Subiecții GC atestă schimbări negative pentru trăsătura emotivitate, ei exprimă stări de iritabilitate, tensiune, susceptibilitate și emotivitate, toleranță redusă la frustrare (se pot simți deranjați, tulburați chiar de dificultăți banale), nerăbdare și neliniște. Sunt irascibili, se supăra și se înfurie cu ușurință. Pe când, datorită intervenției psihologice, subiecții din GE reușesc să păstreze la nivel mediu gândirea pozitivă, stabilitate emoțională, își mențin spiritul optimist, controlându-și emoțiile în situații stresante, având încredere în forțele proprii.

6. Activitățile de intervenție psihologică, structurate și organizate, contribuie la dezvoltarea inteligenței sociale și favorizează optimizarea trăsăturilor de personalitate la adolescenți.

7. Inteligența socială poate fi dezvoltată prin intermediul programelor de dezvoltare a inteligenței sociale, în acest sens nu doar experiența de viață poate fi factorul catalizator al creșterii nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale, dar și activitățile special organizate în acest scop.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDARI

Studiul privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie a generat următoarele concluzii:

1. Inteligența socială este un grup distinct și coerent de abilități mentale legate de prelucrarea informațiilor sociale, care se deosebesc fundamental de cele ce stau la baza gândirii „formale”, este considerată la ora actuală ca un factor esențial care asigură succesul în viață, având rolul de adaptare și transformare a mediului social și determinând nivelul de reușită al interacțiunii sociale [45; 47; 48; 49; 50]. Inteligența socială are funcția de armonizare a relației dintre persoană și mediu, predicție a comportamentului, interconectare relațională, cunoaștere și evaluare, comunicare, reflecție și reglare, funcție motivațională, autocunoaștere, autoapreciere, autodezvoltare și autoinstruire, iar formarea acesteia este un proces dinamic de asimilare a experiențelor sociale pe durata întregii vieți omenești, în mod evolutiv cel mai intens la vârsta adolescenței [46; 47; 48]. Definiția propusă de noi în cadrul acestei cercetări este: *Inteligența socială este un construct multidimensional și integrat, determinat de un complex de abilități cognitive, sociale, comportamentale, comunicaționale și trăsături personale, care tind să regleze relațiile interpersonale, să asigure adaptarea socială ce se exprimă în manifestarea performanțelor individuale pentru atingerea obiectivelor proprii.*

2. S-a constatat că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la adolescenți este sub mediu. Adolescenții cercetați întâmpină dificultăți în relațiile interpersonale, în atingerea scopului dorit și adaptarea socială favorabilă [46]. De asemenea, există diferențele de gen în ceea ce privește nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale: fetele au un nivel de dezvoltare semnificativ mai ridicat decât cel al băieților pentru *factorul de cunoaștere a comportamentului și factorul transformărilor comportamentale* precum și pentru *nivelul general* al inteligenței sociale. A fost stabilit specificul inteligenței sociale la adolescenți din diferite tipuri de familie: adolescenții din familii incomplete comparativ cu cei din familii complete au un nivel mai ridicat de dezvoltare a inteligenței sociale la *factorul de cunoaștere a claselor de comportament, factorul de cunoaștere a transformărilor comportamentale*, precum și pentru *nivelul general* al inteligenței sociale. La adolescenții din familii incomplete este, în general, mai bine dezvoltată capacitatea de a înțelege și de a pronostica comportamentul oamenilor, de a interpreta comunicarea nonverbală și verbală în funcție de contextul situației de comunicare, fiind mai perspicace în relațiile interpersonale. Atestăm diferențe statistice semnificative privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale la fete din diferite tipuri de familie: fetele din familii complete au un nivel mai ridicat de dezvoltare a capacităților de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune, iar cele din familii incomplete - a capacităților de a înțelege schimbările reacțiilor verbale, în funcție de contextul situației care le-a provocat.

3. Trăsăturile de personalitate ale adolescenților sunt dezvoltate la nivel mediu și se află într-o perioadă de formare, astfel adolescenții au nevoie de anumite cunoștințe pentru a învăța și dezvolta capacitățile sociale în vederea satisfacerii necesității de autoafirmare, comunicare, interrelaționare, adaptându-se treptat la condițiile unei vieți mature, responsabile și realizate. Studiarea relației de asociere dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate a scos în evidență că odată cu creșterea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale se optimizează profilul psihologic al adolescentului, iar în cadrul identificării relațiilor dintre climatul psihologic al familiilor adolescenților și inteligența socială s-a constatat că dezvoltarea inteligenței sociale la copii ar putea favoriza un climat anxios și tensionant în familie. Însă optimizarea abilităților de cunoaștere a sistemelor comportamentale va produce satisfacție generală la nivelul climatului psihologic în familie. Prin urmare, putem presupune că părinții „de astăzi” nu sunt pregătiți să răspundă în mod constructiv unor modele flexibile de interrelaționare și comportamentale care ar corespunde în mod adecvat contextului modern de relaționare specific generațiilor contemporane. Această supoziție necesită investigații și studii de cercetare suplimentare care ar explica conflictele intergeneraționale dominate de o lume a globalizării și tehnologizării.

4. Datorită programului de intervenție psihologică, subiecții din grupul experimental au demonstrat rezultate ce indică creșterea scorurilor la toți factorii inteligenței sociale. Aceștia au trecut de la nivelul sub mediu la nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale. Adolescenților le sunt proprii contactele, deschiderea, tactul, bunăvoința și cordialitatea, tendința spre apropierea psihologică în comunicare. Pe când subiecții din grupul de control au rămas cu aceleași capacități reduse de dezvoltare a inteligenței sociale (nivel sub mediu), întâmpinând dificultăți în înțelegerea și pronosticarea comportamentului, fapt ce afectează relaționarea și reduce posibilitatea adaptării sociale. Prin urmare, nu doar experiența de viață poate fi factorul catalizator al creșterii nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale, ci și programul de intervenție psihologică special organizat și structurat în acest scop [37; 46; 47; 123].

5. Dezvoltarea inteligenței sociale a favorizat optimizarea trăsăturilor de personalitate la subiecții din grupul experimental, aceștia au devenit mai interesați de cei din jur, încercând să se afle în relații bune cu ceilalți, respectă mai mult normele și regulile. Se străduiesc să facă totul bine și sunt persoane de încredere, având și capacități mai bune în a lega relații noi, prietenii, dar și abilitatea de a le întreține. Adolescenții au devenit mai încrezători în forțele proprii, mai echilibrați, mai stăpâniți, mai răbdători, optimiști și energici, acționează repede și eficient urmărindu-și cu tenacitate scopurile. Au o conduită degajată, sunt activi în limita normei, au tendința de a da tonul și de a se impune controlat, de a apărea într-o lumină mai favorabilă, manifestă tendințe de disimulare a micilor slăbiciuni, exprimând atitudine de automulțumire, mai puțin exprimă agresivitate spontană, impulsivitate, sunt mai calmi [46; 47; 123].

Sintetizând rezultatele științifice, vom conchide că scopul și obiectivele de cercetare propuse au fost realizate pe deplin și ca urmare a fost *soluționată problema științifică importantă* care constă în determinarea condițiilor de formare a inteligenței sociale la adolescenți, particularităților acesteia în funcție de gen, tipul de familie și relația de interdependența dintre inteligența socială și trăsăturile de personalitate, climatul psihologic în familie, fapt ce a permis elaborarea și implementarea programului de intervenție psihologică în scopul dezvoltării inteligenței sociale cu efect asupra optimizării personalității adolescenților, ce va spori ulterior integrarea și adaptarea socioprofesională eficientă a acestora.

Cercetarea de față prezintă și anumite *limite ale rezultatelor obținute*, care se referă la lipsa datelor privind gradul de pregătire a familiei contemporane pentru a educa copii social inteligenți corespunzător cu transformările din societatea modernă și problema conflictelor intergeneraționale care provoacă anumite limite parentale în acest proces educativ. Existența acestor date ne-ar permite să avem argumente solide și justificate în formarea inteligenței sociale la copii în cadrul familiei la diferite etape de vârstă și ar putea fi un obiectiv al programelor de parenting pozitiv.

Rezultatele studiului teoretico-experimental privind formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie ne permite să formulăm următoarele recomandări privind direcțiile de cercetare ulterioare și problemele de investigație cu caracter teoretic și aplicativ:

1. Extinderea demersului investigațional pe alte arii de cercetare, cum ar fi criteriul etnic, sociocultural, religie etc.
2. Realizarea unui studiu în ontogeneză, care să urmărească dinamica dezvoltării inteligenței sociale la copii pe tot parcursul de maturizare și dezvoltare a acestora (studiu longitudinal).
3. Sugerăm implementarea unui program formativ și la niveluri de vârstă mai mici pentru dezvoltarea inteligenței sociale în mediu școlar.
4. Sugerăm elaborarea programelor de educație parentală care să conțină module practice privind instruirea părinților în formarea inteligenței sociale la copii.
5. Sugerăm ca programul de intervenție psihologică privind dezvoltarea inteligenței sociale în adolescența timpurie să fie preluat și utilizat de către psihologi în scopul de a favoriza adaptarea eficientă a adolescenților, diminuând instabilitatea emoțională și fortificând încrederea în sine prin optimizarea trăsăturilor de personalitate ale acestora.
6. Recomandăm elaborarea și implementarea pentru cadre didactice și elevi a materialelor didactice în vederea dezvoltării inteligenței sociale la adolescenți.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBU, E. Dezvoltarea cognitivă în context social (constructivismul social) - L. S. Vîgotski. In: ALBU, E. *Psihologia vârstelor*. Târgu-Mureș: Universitatea „Petru Maior”, 2007, p. 27.
2. ALLPORT, G. *Structura și dezvoltarea personalității*. București: E.D.P, 1991. 579 p. ISBN 973-30-1151-7.
3. BAR-ON, R. Inteligența emoțională și inteligența socială: observații pe baza Inventarului de Calcul al Coeficientului Emoțional In: BAR-ON, R., PARKER, J.D.A. Coord. *Manual de inteligență emoțională*. București: Curtea Veche, 2012, pp. 355-379. ISBN 978-973-6699-74-0.
4. BELMONT, J.A. *103 activități de grup: idei de tratament și strategii practice*. Trad. de S. Grădinaru. București: Editura Trei, 2015. 221 p. ISBN 978-606-7195-96-5.
5. BOHART, A.C., GREENBERG, L. *Empatia în psihoterapie*. București: Editura Trei, 2011. 592 p. ISBN 978-973-707-483-6.
6. BOLBOCEANU, A. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei*: tz.de doct. hab. în psihologie. Chișinău, 2005. 259 p.
7. BOOK, H.E., STEIN, S.J. *Forța inteligenței emoționale*. București: Allfa, 2009. 288 p. ISBN 978-973-845-721-8.
8. CAS++ - *Cognitrom Assessment System*. Coord.: M. Miclea, M. Porumb, P. Cotârlea, M. Albu. Vol. 4. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2009. 285p. ISBN 978-973-7973-70-2.
9. CĂPRARU, M. *Ghid pentru dezvoltarea inteligenței emoționale în formarea continuă*. Craiova: Universitatea Craiova, 2011. 142 p. ISBN 978-606-14-0033-1.
10. CHELCEA, S. *Tehnici de cercetare sociologică*. București: SNSPA. Facultatea de Comunicare și Relații Publice, 2001. 236 p. ISBN 973-8309-05-0.
11. CRASNOJAN-LABA, I. Influența stereotipurilor în viața socială. In: *Studia Universitatis*. 2011, nr. 9 (49), pp. 146-149. ISSN 1811-2668.
12. CRETU, T. *Psihologia vârstelor*. București: Credis, 2001. 380 p. ISBN 973-99576-8-4.
13. CRISTEA, D. *Tratat de psihologie socială*. București: Editura Trei, 2015. 1032 p. ISBN 978-606-719-296-4.
14. CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flux: psihologia fericirii*. București: Humanitas, 2008. 364 p. ISBN 978-973-50-1872-6.
15. DAVID, D. *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*. Iași: Polirom, 2006. 418 p. ISBN 978-973-46-0491-3.
16. DAVID, J.I. *Tehnici de relaxare: ghid practic pentru creștere personală, împlinire durabilă și pace sufletească*. Trad. de O.I. Moldoveanu. București: Niculescu, 2016. 279 p. ISBN 978-973-748-984-5.

17. EKMAN, P. *Emoții date pe față: Cum să citim sentimentele de pe chipul uman*. București: Editura Trei, 2011. 346 p. ISBN 978-973-707-559-8.
18. ELICIEV, M. Specificul exercitării funcțiilor inteligenței sociale în cadrul învățământului universitar. In: *Analele științifice ale Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hajdeu” din Cahul*. 2014, nr. 10, pp.112-117. ISSN 2587-313x.
19. ERSKINE, R.C., MOURSUND, J.. *Psihoterapia integrativă practică*. București: Editura Asociației de Psihoterapie Integrativă, 2012. 313 p. ISBN 978-606-93305-0-0.
20. GERALD, M., DEARY, I.J., WHITEMAN, M.C. *Psihologia personalității: trăsături, cauze, consecințe*. Iași: Polirom, 2005, p. 508. ISBN 973-46-0127-X.
21. GHILBERT, M., ORLANS, V. *Terapie integrativă: 100 de puncte cheie și tehnici*. Craiova: liber Mundi, 2013. 219 p. ISBN 978-606-92325-7-6.
22. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2008. 424 p. ISBN 973-8120-67-5.
23. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. București: Curtea Veche, 2007, p. 463. ISBN 978-973-669-377-9.
24. GOLU, F. *Manual de psihologia dezvoltării, o abordare psihometrică*. Iași: Polirom, 2015. 339 p. ISBN 978-973-46-5627-1.
25. GOLU, P., VERZA, E., ZLATE, M. *Psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992. 214 p. ISBN 973-30-2073-7.
26. HAYES, N., ORRELL, S. *Introducere în psihologie*. Ed. a 2-a. București: Editura ALL, 2003. 519 p. ISBN 973-571-433-8.
27. HEDLUNG, J., ROBERT, J. Prea multe inteligențe?: Integrarea inteligenței sociale, emoționale și practice. In: BAR-ON, R., PARKER, J.D.A. Coord. *Manual de Inteligență emoțională*. București: Curtea Veche, 2012, pp. 141-170. ISBN 973-30-1151-7.
28. HOLDEVICI, I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Orizonturi, 2008. 400 p. ISBN 978-973-629-181-4.
29. HOLDEVICI, I. *Psihoterapii de scurtă durată*. București: Editura Trei, 2011. 514 p. ISBN 978-973-707-539-0.
30. HOWITT, D., CRAMER, D. *Introducere în SPSS pentru psihologie*. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2010. 421 p. ISBN 978-973-46-1649-7.
31. HUGHES, M., TERRELL, J.B. *Inteligența emoțională în acțiune: programe de training și coaching pentru lideri, manageri și echipe*. București: Curtea Veche Publishing, 2017. 461 p. ISBN 978-606-588-941-5.
32. ILIE (PETRESCU), M. Problemele inteligenței în societate. In: ILIE (PETRESCU) M.I. *Rezonanța socială a inteligenței: rez.tz. de doc*. Cluj Napoca, 2011, pp. 11-12.

33. ILUȚ, P. *Sociopsihologia și antropologia familiei*. Iași: Polirom, 2005. 292 p. ISBN 973-460-077X.
34. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale*. Iași: Polirom, 2004. 255 p. ISBN 973-681-713-6.
35. KING, R.F. *Strategia Cercetării: treisprezece cursuri despre elementele științelor sociale* Iași: Polirom, 2005. 325 p. ISBN 978-973-681-900-1.
36. LAROUSSE. *Marele dicționar al psihologiei*. București: Editura Trei, 2006. 1360 p. ISBN 978-973-707-099-9.
37. MALAI, I., **PLATON, I.** Studiu empiric privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți. In: *Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetărilor UPS "Ion Creangă". Seria 19*. Chișinău: Tipogr. UPS "Ion Creangă, 2017, vol.I, pp. 51-63. ISBN 978-9975-46-333.
38. MANES, S. *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor*. Iași: Polirom, 2008. 204 p. ISBN 978-734-612-130.
39. PALADI, A. *Psihologia adolescentului și adultului*. Chișinău: CEP USM, 2018. 101 p. ISBN 978-9975-71-981-0.
40. PAVELCU, V. Cunoașterea psihologică și sentimentul. In: *Revista de filozofie*. București. 1973, nr. 3, pp. 268- 275. ISSN 0034-8260.
41. PAVLENCO, L *Particularitățile psihologice de dezvoltare ale competenței sociale în ontogeneză: tz. de doct. in psihologie* Chișinău, 2015. 221p.
42. PIAJET, J. *Judecata morală la copil*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1980. 456 p. ISBN 978-9975-79-737-5.
43. PÎSLARI, S. *Dezvoltarea empatiei la vârsta preadolescentă.: tz. de doct. în psihologie*. Chișinău, 2018. 137 p.
44. PLATON, C., FOCȘA-SEMIONOV, S. *Teste de personalitate: Serviciul psihologic în școală*. Chișinău: Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, 1993. 50 p.
45. **PLATON, I.** Conceptul de inteligență socială In: *Probleme actuale ale științelor umanistice: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, ed. jubiliară*. Chișinău, 2010, vol. 9, pp. 361-366. ISBN 978-9975-46-065-1.
46. **PLATON, I.** Dezvoltarea inteligenței sociale în adolescență. In: *Revista psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială*. 2019, nr.3 (56), pp. 65-76. ISSN 1857-0224.
47. **PLATON, I.** Dimensiuni experimentale ale dezvoltării inteligenței sociale în perioada formării personalității în adolescență timpurie. In. *Psihologie. Revistă științifico-practică*. 2017, nr. 1/2 (30), pp. 13-25. ISSN 1857-2502. ISSN E 2537-6276.

48. **PLATON, I.** Factorii de formare și dezvoltare a inteligenței sociale. In. *Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății: conf. șt. intern. jubiliară, 3-4 sept. 2010*. Chișinău, 2010, vol. 2, pp. 260-265. ISBN 978-9975-46-085-9.
49. **PLATON, I.** Incursiuni teoretice asupra abordărilor clasice ale inteligenței. In: *Psihologie. Revistă științifico-practică*. 2018, nr. ¾ (33), pp. 84-95. ISSN 1857-2502. ISSN 2537-6276.
50. **PLATON, I.** Integrarea inteligențelor socială, emoțională ca constructe distincte sau suprapuneri ai IQ? In: *Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană: conf. intern. șt.-practică a psihologilor*, 26 apr. 2012. Chișinău: S. n., pp. 85-87. ISBN 978-9975-57-045-9.
51. **PLĂMADEALĂ, V.** *Trăirea sentimentului de singurătate la tineri*: tz. de doct. în psihologie. Chișinău, 2018. 130 p.
52. **POPESCU, O.M., VÎȘCU, L.-I.** *Psihoterapie integrativă strategică: teorie și aplicații practice*. Craiova: Liber Mundi Publishing House, 2016, p. 34. ISBN 978-606-93871-4-6.
53. **RACU, I., RACU, Iu.** *Psihologia dezvoltării*. Chișinău: Univ. Pedagogică de Stat din Chișinău „Ion Creangă”, 2007. 257 p. ISBN 978-9975-821-26-8.
54. **ROBU, V.** Psihologia dezvoltării inteligența emoțională și socială în rândul adolescenților superior dotați: studiu comparativ. In: *Psihologie. Revistă științifico-practică*. 2013, nr. 3, pp. 3-19. ISSN 1857-2502. ISSN E 2537-6276.
55. **ROCO, M.** *Creativitate și inteligenta emoțională*. Ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2004. 248 p. ISBN 978-973-681-630-7.
56. **SABINA, M.** *83 de jocuri psihologice pentru animarea grupurilor*, Iași: Polirom, 2008. 204 p. ISBN 973-46-1213-0.
57. **SELIGMAN, M.** *Ce putem și ce nu putem schimba*. București: Humanitas, 2013. 414 p. ISBN 973-50-3966-0.
58. **SION, G.** *Psihologia vârstelor*. București: Editura Fundației România de Măine, 2003. 256 p. ISBN 973-582-692-8.
59. **STEFAN, C.A., KALLAY, E.** *Dezvoltarea competențelor sociale și emoționale la preșcolari*. Cluj-Napoca: Editura ASCR, 2010. 310 p. ISBN 978-973-7973-99-3.
60. **ȘCHIOPU, U., VERZA, E.** *Psihologia vârstelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995. 480 p. ISBN 973-30-3908-X.
61. **WIENER, R.** *Trening creativ: sociodrama și consolidarea echipei*. București: Vellant, 2015. 23 p.
62. **ZIRKEL, S.** Inteligența socială: dezvoltarea și menținerea comportamentului intenționat. In: **BAR-ON, R., PARKER, J.D.A.** *Manual de Inteligență emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2012, p. 31. ISBN 973-30-1151-7.

63. ABER, J.L.,CICCHETTI, D. The socioemotional development of maltreated children: An empirical and theoretical analysis. In: FITZGERALD, H.E., LESTER, B.M., YONGMAN, M.W., eds. *Theory and research in behavioral pediatrics*. New York: Plenum Press, 1984, vol. 2, pp. 147–205. ISBN 978-1-4899-1660-0.
64. ALLPORT, G. W. *Personality: A psychological interpretation*. New York: Henry Holt & Co., 1937. 516 p.
65. ASTINGTON, J. *The child's discovery of the mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1993. 224 p. ISBN 0-674-11641-0.
66. BARNERS, M.L., STERNBERG, R.J. Social intelligence and decoding of nonverbal clues. In: *Intelligence*. 1989, nr.13, pp. 263-287. ISSN 0160-2896.
67. BAR-ON, R. The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). In: *Psicothema*. 2006, nr.18, suppl., pp.13-25. ISSN 0214-9915.
68. BERKMAN, L.F, SYME, S.L .Social networks, host resistance, and mortality: a nine-year follow-up study of Alameda County residents. In: *Am J Epidemiol*. 1979, vol. 109, nr.2, pp.186-204. ISSN 0002-9262.
69. BONANNO, R.A., HYMEL, S. Beyond hurt feelings: investigating why some victims of bullying are at greater risk for suicidal ideation. In: *Merril-Palmer Q*. 2010, vol. 56, nr. 3, pp. 420-440. ISSN 0272-9308.
70. BRONFENBRENNER, U. *Ecologia dello sviluppo umano*. Hardcover: Il Mulino, 1986. 432 p. ISBN 10: 8815011137. ISBN 13: 978-8815011138.
71. BRONFENBRENNER, U., CONDRY, J. C., Jr. *Two Worlds of Childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage Foundation, 1970. 190 p. ISBN 0871541688.
72. BRUNER, J.S., SHAPIRO, D., TAGIURI, R. The meaning of traits in isolation and combination In: *Personal perception and interpersonal behavior*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959, pp. 277–288. ISBN 978-080-470-542-4.
73. CANTOR, N., KIHKTROM, J.R., Social Intelligence. In: STERNBERG, R.J. Eds. *Handbook of Intelligence*. Ed. 2. New York: Cambridge U.P., 2000, pp. 359-379. ISBN 0521593719.
74. CANTOR, N., KIHLSSTROM, J.F. *Personality and Social Intelligence*. Hardcover: Prentice Hall, 1987. 290 p. ISBN 10:0136579663. ISBN 13: 978-0136579663.
75. CHANDLER, M. J. Egocentrism and anti-social behavior: The assessment and training of social perspective-taking skills. In: *Developmental Psychology*. 1973, vol. 9, nr.3, pp. 326 - 332. ISSN 0012-1649.
76. CICCHETTI, D., LYNCH, L. Failures in the expectable environment and their impact on individual development: The case of child maltreatment. In: CICCHETTI, D., COHEN D. J,

- Developmental psychology: Risk, disorder, and adaptation*. New York: John Wiley, 1995, vol. 2., pp. 32–71 ISSN 0012-1649.
77. DALY KING, C., MARSTON, E.H., MARSTON, W.M *Integrative psychology: a study of unit response*. London; N. Y.: K. Paul, Trench, Trubner, Harcourt, Brace, 1931. 558 p.
 78. DAVIS, M.H. Measuring individual differences in empathy. Evidence for a multidimensional approach. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1983, vol. 44, pp.113-126. ISSN 0022-3514.
 79. De BACKER, F.K., NELSON, R.M. Motivation to learn science: differences related to gender, class type and ability. In: *Journal of Educational Research*. 2000, vol. 93, pp. 245-254. ISSN 2456-2947.
 80. DYMOND, R. Personality and Empathy. In: *Journal of Consulting Psychology*. 1950 , nr 14, pp. 343–349. ISSN 0095-8891.
 81. ERSKINE, R.G. *A transactional analysis theory of methods: discurs susținut la a 33-1 conferință anuală a Asociației Internaționale de Analiză Tranzacțională*, aug. 1995 = 33rd annual conference of the International Transactional Analysis Association, aug. 1995: Cassette Recording KN-2. San Francisco: Repeat Performance, Hobart. 1995.
 82. ERSKINE, R.G. Script cure: Behavioral, intrapsychic and physiological. In: *Transactional Analysis Journal*. 1980, nr. 10, pp.102-106. ISSN 0362-1537.
 83. ERSKINE, R.G. Shame and self-righteousness: Transactional analysis perspectives and clinical interventions. In: *Transactional Analysis Journal*. 1994, nr. 24, pp. 86-102. ISSN 0362-1537.
 84. ERSKINE, R.G. Supervision of psychotherapy: Models for professional development. In: *Transactional Analysis Journal*. 1982 a, nr. 12, pp. 314-321. ISSN 0362-1537.
 85. ERSKINE, R.G. The ABC's of effective psychotherapy. In: *Transactional Analysis Journal*. 1975, nr. 5, pp. 163-165. ISSN 0362-1537.
 86. ERSKINE, R.G. The therapeutic relationship: Integrating motivation and personality theories. In: ERSKINE, R.G. *Theories and methods of an integrative transactional analysis: a volume of selected articles*. San Francisco: TA Press, 1997, pp. 7-19. ISBN 10:0894890042. ISBN 13:978-0894890048.
 87. ERSKINE, R.G., MOURSUND, J.P. *Integrative psychotherapy in action*. Newbury Park: CA: Sage, 1988. 311 p. ISBN 0-8039-3108-5.
 88. ERSKINE, R.G., TRAUTMANN, R.L. Theories and methods of an integrative psychotherapy. In: *Transactional Analysis Journal*. 1996, nr. 26 (4), pp. 316-328. ISSN 2218-3159.
 89. ERSKINE, R.G., ZALCMAN, M.J. The racket system: a model for racket analysis. In: *Transactional Analysis Journal*. 1979, nr. 9, pp. 51-59. ISSN 2218-3159.

90. ERTEL, K.A., GLYMOUR, M.M., BERKMAN, L.F. Social networks and health: a life course perspective integrating observational and experimental evidence. In: *J Soc Pers Relat*. 2009, vol. 26, nr. 1, pp. 73-92. ISSN 0265-4075.
91. EVERSON-ROSE, S.A., LEWIS, T.T. Psychosocial factors and cardiovascular disease. In: *Annual Review Public Health*. 2005, vol. 26, pp. 469-500. ISSN 0163-7525.
92. FAUST, J, BAUM, C.G, FOREHAND, R. An examination of the association between social relationships and depression in early adolescence. In: *J Appl Dev Psychol*. 1985, vol.6, nr. 4, pp. 291-297. ISSN 0193-3973.
93. FLAVELL, J. *The development of role tasking and communication skills in children*. New York: Krieger, 1975. 98 p.
94. FONAGHY, P et al. *Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. New York: Other Press, 2002. 577 p. ISBN 1-59051-161-1.
95. FORD, M., TISAK, M. A further search for social intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*. 1983, vol. 75, pp. 196-206. ISSN 0022-0663.
96. FORMICA, M.J., MS, MA, EdM. *Stages of Development and Developing Social Intelligence* [online]. 2008. [accesat 28.08.2018]. Disponibil: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/enlightened-living/200805/stages-development-and-developing-social-intelligence>.
97. GARDNER, H. A multiplicity of intelligences. In: *Scientific American presents: Exploring Intelligence*. 1998, vol. 9, nr. 4, pp. 19-23. ISSN 1048-0943.
98. GARDNER, H. Reflections on multiple intelligences: Myths and messages In: *The Phi Delta Kappan*. 1995, vol. 77, nr. 3, pp. 200–209. ISSN 00317217.
99. GOLEMAN, D., BOYATZIS, R. Social intelligence and the biology of leadership. In: *Harv Bus Rev*. 2008, vol. 86, nr. 9, pp. 96-104. ISSN 0017-8012.
100. GREENSPAN, S.I., Emotional Intelligence In: *Learning and education: psychoanalytic perspectives*. Madison: CT: International Universities Press, 1998, pp. 209-243. ISBN 0823629546. ISBN 9780823629541.
101. GUILFORD, J.-P. *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill, 1967. 261 p. ISBN 978-007-205-135-3.
102. GUILFORD, J.-P., O’SULLIVAN, M. *Manuel d’application des tests d’intelligence sociale: (adaptation française)*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, 1978. 39 p.
103. HAWKLEY, L.C., CACIOPPO, I.T. Loneliness matters: a theoreti Behav Med cal and empirical review of consequences and mechanisms. In: *Behav Med*. 2010, vol. 40, nr. 2, pp. 218-227. ISSN 0896-4289.

104. HENDERSON, A.M.E., GERSON, S., WOODWARD, A.L. The Birth of Social Intelligence. In: *Zero Three*. 2008, vol. 28, nr. 5, pp. 13–20. ISSN 0736-8038.
105. HOLT-LUNSTAD, J., et.al. Loneliness and social isolation as risk factors for mortality: a meta-analytic review. In: *Perspect Psychol Sci*. 2015, vol.10, nr. 2, pp. 227-237. ISSN 1745-6916.
106. HUNT, T. The measurement of social intelligence In: *Journal of Applied Psychology*. 1928, nr.12, pp. 317-334. ISSN 0021-9010.
107. JOHN Welwood. Santa Barbara, California. In: *The Journal of Transpersonal Psychology*. 1979, vol.11, nr. 1, pp. 23-40. ISSN 0022-524X.
108. JONES, K., DAY, J. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. In: *Journal of educational psychology*. 1997, vol. 89, nr. 3, pp. 486-497. ISSN 0022-0663.
109. KEATING, D.K. A search for social intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*. 1978, vol. 70, pp. 218-233. ISSN 0022-0663.
110. KELLY, G.A. *A Theory of Personality: The Psychology of Personal Constructs*. N.Y.: Library (Paperback), 1963. 208 p. ISBN 0-393-00152-0
111. KUTTLER, A.F., PARKER, J.G., LA GRECA, A.M. Developmental and gender differences in preadolescents' judgments of the veracity of gossip. In: *Merrill-Palmer Quarterly*. 2002, vol. 48, pp. 105–132. ISSN 1535-0266.
112. LA GRECA, A.M., LOPEZ, N. Social anxiety among adolescents: linkage with peer relations and friendships. In: *J Abnormal Child Psychology*. 1998, vol. 26, nr.2, pp. 83-94. ISSN 0091-0627.
113. LEE, J.E., DAY, J.D., MEARA, N.M., MAXWELL, S. Discrimination of social knowledge and its flexible application from creativity: a multitrait-multimethod approach. In: *Personality and Individual Differences*. 2002, vol. 32, pp. 913–928. ISSN 0191-8869.
114. LEE, J.E., WONG, C.T., DAY, J.D., MAXWELL, S.E., THORPE, P. Social and academic intelligences: a multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics. In: *Personality and Individual Differences*. 2000, vol. 29, pp. 539–553. ISSN 0191-8869.
115. MACCOBY, M. , MODIANO, N. , LANDER, P. Games and social character in a Mexican village. In: *Psychiatry. Washington*. 1964, vol. 27, nr.2, pp. 150–162. ISSN 0033-2747.
116. MARLOWE, H.A. Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. In: *Journal of Educational Psychology*. 1986, vol. 78, nr.1, pp. 52-58. ISSN 0022-0663.
117. MARSTON, W.M., KING, C.D., MARSTON, E.H. *Integrative psychology: a study of unit*

- response*. London; New York : K. Paul, Trench, Trubner; Harcourt, Brace, 1931. 558 p.
- 118.MENDELSON, M., STRAKER, G. Social perspective-taking and use of discounting in children's perceptions of other's helping behavior. In: *Journal of Genetic Psychology*. 1999, vol. 160, pp. 69-83. ISSN 0022-1325.
- 119.MOSES, L.J., FLAVELL, J.H. Inferring false beliefs from actions and reactions. In: *Child Development*. 1990, vol. 61, pp. 929-945. ISSN 0009-3920.
- 120.MOSS, R.A., HUNT, T. Are you socially intelligent? In: *Scientific American*. 1927, nr. 137, pp.108-110. ISSN 0036-8733.
- 121.PELLEGRINI, D.S. Social cognition and competence in middle childhood. In: *Child Development*. 1985, vol. 56, pp. 253-264. ISSN 0009-3920.
- 122.PIAGET, J., INHELDER, B. *The child's conception of space*. London: Routledge & Kegan Paul, 1956. ISBN 10: 0710031513. ISBN 13: 9780710031518.
- 123.PLATON, I. The development of social intelligence in early adolescence. In: *Education, Social Values and European Integration*. Debrecen: Debrecen University Press, 2017, pp. 279-289. ISBN 978-963-473-977-7.
- 124.REIFF, H., HATZES, N., BRAMEL, M., GIBBON, T. The relation of LD and gender with emotional intelligence in college students In: *Journal of Learning Disabilities*. 2001, vol.1, nr. 34, pp. 66-78. ISSN 0022-2194.
- 125.ROBLES, T.F, KIECOLT-GLASER, J.K. The physiology of marriage: pathways to health. In: *Physiol Behav*. 2003, vol. 79, nr. 3, pp. 409-416 ISSN 1053-881X.
- 126.ROGERS, C.R., KINGET, C.M. *Psychoterapie et relations humaines*. Louvain: Publications Universitaires, 1971, pp.106-107.
- 127.SALOVEY, P., MAYER, J.D. Emotional intelligence. Imagination. Cognition, In: *Personality*. 1990, vol. 9, nr.3. pp. 185-211. ISSN 0276-2366.
- 128.SCHULTZ, L.H., YEATES, K.V., SELMAN, R.L. *The interpersonal negotiation strategies (INS) interview: a scoring manual*. Boston: The Group for the Study of Interpersonal Development, 1989.
- 129.SELMAN, R. Stages of social intelligence development. In: TZUKERMAN, G.A., eds. *Psychology of development: a task for parents and their pedagogues*. Moscow-Riga, 1997, pp. 51-54.
- 130.SELMAN, R. *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press, 1980. 343 p. ISBN 0126364508.
- 131.SELMAN, R., et.al. Assessing adolescent interpersonal negotiation strategies: Toward the integration of functional and structural models. In: *Developmental Psychology*. 1986, vol. 22, pp. 450-459. ISSN 0012-1649.

132. STERNBERG, R.J. Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral In: Brain Sciences*. 1984, nr. 7, pp. 269-287. ISSN 2076-3425.
133. STERNBERG, R.J., BARNES, M., eds. *The psychology of love*. New Haven: Yale University Press, 1988. 383 p. ISBN 0300045891. ISBN 9780300045895.
134. STERNBERG, R.J., WAGNER, R., eds. *Practical intelligence: nature and origins of competence in the everyday world*. New-York: Cambridge University Press, 1986. 386 p. ISBN 0521302536.
135. STRANG, R. Measures of social intelligence. In: *American Journal of Sociology*. 1930, nr.36, pp. 263-269. ISSN 0002-9602.
136. SULLIVAN, H.S. The Interpersonal Theory. In: *Psychology of Personality: readings in theory*. ed. by W. S. Sahakian. Chicago: Illinois, 1965, pp. 150-168.
137. SUNDERLAND, M. *Disegnare le emozioni: Espresione grafica e conoscenza di se'*. Trento: Erikson, 2013. 151 p. ISBN 978-88-7946-213-6.
138. THORNDIKE, E.L. Intelligence and its use. In: *Harper's Magazine*. 1920, nr. 140, pp. 227-235. ISSN 1045-7143.
139. UCHINO, B.N. Social support and health: a review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. In: *J Behav Med*. 2006, vol. 29, nr. 4, pp. 377-387. ISSN 0160-7715.
140. UMBERSON, D., MONTEZ, J. Social relationship and health: a flashpoint for health policy. In: *J Health Soc Behav*. 2010, vol. 51, nr.1, S54-S66. ISSN 0022-1645.
141. VERNON, P.E. Some characteristics of the good judge of personality. In: *Journal of Social Psychology*. 1933, nr. 4, pp. 42-57. ISSN 0022-4545.
142. WAGNER, R.K., STERNBERG, R.J. Practical intelligence in real-world pursuits: The role of tacit knowledge. In: *Journal of Personality and Social Psychology*. 1985, nr. 49, pp. 436-458.
143. WALDINGER, R.J., TOTH, S.L., GERBER, A. Maltreatment and internal representations of relationships: Core relationship themes in the narratives of abused and neglected preschoolers. In: *Social Development*. 2001, nr. 10, pp. 41-58. ISSN 0961-205X.
144. WECHSLER, D. *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence* (ed.IV), Baltimore: Williams & Wilkins Company, 1958, pp. 314.
145. WEDECK, J. The relationship between personality and psychological ability. In: *British Journal of Psychology*. 1947, nr. 36, pp. 133-151. ISSN 0007-1269.
146. WEIS, S., SÜß, H.M. Reviving the search for social intelligence. In: *Personality and Individual Differences*. 2007, vol. 42, pp. 3-14. ISSN 0191-8869.

147. WILLMANN, E., FELDT, K., AMELANG, M. Prototypical behavior patterns of social intelligence: An intercultural comparison between Chinese and German subjects. In: *International Journal of Psychology*. 1997, vol.3, nr. 5, pp. 329-346. ISSN 0020-7594.
148. WONG, C.T., DAY, J.D., MAXWELL, S.E., MEARA, N.M. A multitrait-multimethod study of academic and social intelligence in college students. In: *Journal of Educational Psychology*. 1995, vol. 87, pp. 117–133. ISSN 0022-0663.
149. ZACCARO, S.J, GILBERT, J.A, THOR, K.K, MUMFORD, M.D. Leadership and social intelligence: linking social perspective and behavioral flexibility to leader effectiveness. In: *Leadersh Q*. 1991, vol. 2, nr. 4, pp. 317-342. ISSN 1048-9843.
150. ZAUTRA, E.K., ZAUTRA, A.J, GALLARDO, C, VELASCO, L. Can we learn to treat one another better? A test of a social intelligence curriculum. In: *PLoS One*. 2015, vol. 10, nr. 6. e0128638.
151. АБУЛЬХАНОВА-СЛАВСКАЯ, К.А. Социальное мышление личности: проблемы и стратегии исследования. В: *Психологический журнал*. 1994, т.15, № 4, с. 39-55. ISSN 0205-9592.
152. АЙЗЕНК, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. В: *Вопросы психологии*. 1995, № 1, с. 111-131. ISSN 0042-8841.
153. АКИМОВА, М.К. Теоретические подходы к диагностике практического мышления. В: *Вопросы психологии*. 1999, № 1, с. 21. ISSN 0042-8841.
154. АМИНОВ, Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов В: *Психологический журнал*. 1992, № 5, с. 104-110. ISSN 0205-9592.
155. АНАНЬЕВ, Б.Г. *Человек как предмет познания*. СПб.: Питер-Пресс, 2000. 351с. ISBN 5314-00128-4.
156. АНАСТАЗИ, А., УРБИНА, С. *Психологическое тестирование*. СПб.: Питер, 2002. 688 с. ISBN 978-5-272-00106-1.
157. АНДРЕЕВА, Г.М. *Психология социального познания: учеб. пособие для студентов*. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Аспект Пресс, 2000. 288 с. ISBN 5-7567-0248-2.
158. БАЧМАНОВА, Н.В., СТАФУРИНА, Н.А. К вопросу о профессиональных способностях психолога. В: *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Вып. 5. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1985, с. 72-77.
159. БЕЛЯЕВА, Е.В. *Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: на примере предприятий нефтегазовой отрасли*: автореф. дис.... канд. психол. наук. Самара, 2005. 26 с.
160. БЕНДАС, Т.В. *Гендерная психология: учеб. пособие*. СПб: Питер. 2005. 431 с. ISBN 5-85691-036-2.

- 161.БИТЯНОВА, М.Р. *Социальная психология: наука, практика и образ мыслей*. М.: ЭКСМО - Пресс, 2001. 576 с. ISBN 5-04-007344-5.
162. БОБНЕВА, М.И. *Нормы общения и внутренний мир личности*. М.: Наука, 1978. 311с.
- 163.БОБНЕВА, М.И., ЗОТОВА, О.И. Ценностные ориентации и механизм социальной регуляции поведения. В: *Методологические проблемы социальной психологии*. М.: Наука, 1975, с. 241-254.
- 164.БОГОМОЛОВА, Н.Н. Групповая дискуссия. В: *Социально- психологический климат коллектива: спецпрактикум по социальной психологии*. М: Изд-во Моск. ун-та, 1981, с. 41-66.
- 165.БОГОЯВЛЕНСКАЯ, Д.Б. Теория Ч. Спирмена: от интеллекта к креативности. В: *Вестник практической психологии образования*. 2005, № 4, с. 9-15. ISSN 2658-3100.
- 166.БОДАЛЕВ, А.А. *Личность и общение*. М. : Междунар. пед. акад., 1995. 328 с. ISBN 5-87977-027-3.
- 167.БУРЛАЧУК, Л. Ф. *Психология жизненных ситуаций*. М.: Рос. пед. агенство, 1998. 263 с. ISBN 5-86825-056-7.
- 168.ВАРЛАМОВА, Е.П. *Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе: автореф. дис. ... канд. псих. наук*. М.: МГЮА, 1997. 24 с.
- 169.ВАРЛАМОВА, Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования. В: *Вопросы психологии*. 1997, № 5, с. 28-43. ISSN 0042-8841.
- 170.ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Избранные психологические труды*. В 6 т. Т. 4. М: Академия, 2002. 230 с.
- 171.ВЫГОТСКИЙ, Л.С. История развития высших психических функций. В: ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собр. соч.: в 6 т.* М.: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. 146 с.
- 172.ВЫГОТСКИЙ, Л.С. История развития высших психических функций. В: ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Психология развития человека*. М: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005, с. 208-532. ISBN 5-699-13728-9.
- 173.ВЫГОТСКИЙ, Л.С. *Собрание сочинений: в 6 т.* М. : Педагогика, 1982.
- 174.ГЕРАНИЮШКИНА, Г.П. *Социальный интеллект студентов - менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента: автореф. канд. дис.* Иркутск, 2001. 26 с.
- 175.ГИЛФОРД, Дж. Три стороны интеллекта. В: *Психология мышления*. М.: Прогресс, 1965, с. 433-456.
- 176.ГИППЕНРЕЙТЕР, Ю.Б. *Введение в общую психологию: курс лекций*. М.: ЧеРо, 1999. 336 с. ISBN 5-88711-011-2.

177. ГИППИУС, С. *Тренинг развития креативности: гимнастика чувств*. СПб.: Речь, 2001. 346 с. ISBN 5-9268-00-58-7.
178. ГОДФРУА, Ж. *Что такое психология*. В 2 т. М.: Мир, 1992.
179. ГРИГОРЬЕВА, Т.Г. *Основы конструктивного общения: практикум*. М.: Совершенство, 1997. 116 с. ISBN 5-7615-0417-0.
180. ДРУЖИНИН, В.Н. *Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие*. М.: ПЕР СЭ, 2001. 224 с. ISBN 5-9292-0040-8.
181. ЕВТИХОВ, О.В. *Практика психологического тренинга*. СПб.: Речь, 2004. 256 с. ISBN 5-9268-0248-2.
182. ЕМЕЛЬЯНОВ, Ю.Н. *Активное социально-психологическое обучение*. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 167 с. ISBN 5-288-00428-5.
183. ЖЕЛЕСКО, П.С., РОГОВИН, М.С. *Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности*. Кишинев: Штиинца, 1985. 135 с.
184. ЗИНЧЕНКО, В.П. *Эмпирическое и теоретическое мышление, практический интеллект? В: Прикладная психология*. 2002, № 3, с. 4-14. ISSN 2500-0543.
185. ИШУТИНА, Е.И. *Взаимосвязь уровня социального интеллекта с показателями тревожности у представителей разнотипных профессий: автореф. канд. дис.* Барнаул, 2002. 22 с.
186. КАРЕЛИН, А. *Большая энциклопедия психологических тестов*. Москва: ЭКСМО, 2008. 416 с. ISBN 978-5-699-13698-8.
187. КЛИМОВ, Е.А. *Индивидуальный стиль деятельности в связи с типологическими свойствами нервной системы*. Казань: КазГУ, 1969. 224 с.
188. КОУЛ, М. *Культурно-историческая психология. Наука будущего*. Москва: Когито-центр, 1994. 432 с. ISBN 5-201-02241-3.
189. КУБЫШКИНА, М.Т. *Психологические особенности мотивации социального успеха: автореф. ...дис. канд. психологических наук*. СПб., 1997. 26 с.
190. КУДРЯВЦЕВА, Н.А. *Единство интеллекта: научный отчет (Грант РФФИ 1993-1994)*. СПб.: Изд-во СПб ГУ, 1995. 478 с.
191. КУНИЦЫНА, В.Н. *Межличностное общение: учеб. для вузов*. СПб.: Питер, 2002. 544 с. ISBN 5-7695-0843-4.
192. КУНИЦЫНА, В.Н. *Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношение. В: Теоретические и прикладные вопросы психологии*. СПб.: Макет, 1995, вып. 1, ч.1, с. 314.
193. КУНИЦЫНА, В.Н., КАЗАРИНОВА, Н.В., ПОГОЛЬША, В.М. *Межличностное общение*. СПб.: Изд-во СПб ГУ, 2001. 232 с. ISBN 0743269519.

- 194.ЛЕВИ-БРЮЛЬ, Л. *Сверхъестественное в первобытном мышлении*. М.: Педагогика-пресс, 1999. 603 с. ISBN 5-7155-0701-4.
- 195.ЛЕВИ-СТРОС, К. *Первобытное мышление : монография*. Москва: Республика, 1994. 384 с. ISBN 5-250-01662-6.
- 196.ЛИСИНА, М.И. *Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни: хрестоматия по возрастной психологии*. М. : Мысль, 1994. 367 с.
- 197.ЛОБАНОВ, А.П. *Интеллект и когнитивные стили*. Орша: Диаль, 2006. 304 с.
- 198.ЛУЖБИНА, Н.А. *Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: автореф. канд. дис.* Барнаул, 2002. 24 с.
- 199.ЛУРИЯ, А.Р. *Об историческом развитии познавательных процессов*. М.: Наука, 1974.172 с.
- 200.МАЙЕРС, Д. *Социальная психология*. СПб.: Питер, 1998. 682 с. ISBN 0-07-044377-7.
- 201.МАКШАНОВ, С.И., ХРЯЩЕВА, Н.Ю. *Психогимнастика в тренинге: в 2 ч.* СПб., 1993. 108с., 92 с.
- 202.МЕНЧИНСКАЯ, Н.А. *Проблемы обучения, воспитания и психического развития*. М.: МСПИ, 2004. 512 с. ISBN 5-89502-514-2.
- 203.МЕРЛИН, В.С. Индивидуальный мир общения. В: *Психологический журнал*. 1982, № 4, с. 26-36. ISBN 0205-9592.
- 204.МИНИЯРОВ, В.М. *Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект)*. М.: Московский психолого-социальный институт. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.
- 205.МИХАЙЛОВА (АЛЕШИНА) Е.С. *Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство*. СПб.: ИМАТОН, 2006. 56 с.
- 206.МИХАЙЛОВА, Е.С. *Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей: дисс...канд. психол. наук.* М., 1990. 238 с.
- 207.МИХАЙЛОВА, Е.С. *Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж.Гилфорда и М.Салливена): руководство по использованию*. СПб.: ИМАТОН, 1996. 53 с.
- 208.МИХАЙЛОВА, Я.И. *Взаимосвязь социального интеллекта с интеллектуально - личностными характеристиками у детей 6-7 лет: дис. ... канд. психол. наук .* СПб., 2001. 189 с.
- 209.МОЛОКОСТОВА, А. *Особенности социального интеллекта студентов с различным психологическим типом личности: автореф. дис....канд. психол. наук.* Самара, 2007, 23 с.
- 210.НЕКРАСОВ, М.Г. *Человек в социальных играх*. Тула, 1996. 78 с.

- 211.ПАРЫГИН, Б.Д. *Анатомия общения: учеб. пособие*. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. 301 с. ISBN 5-8016-0046-9.
- 212.ПИАЖЕ, Ж. Психология интеллекта. В: ПИАЖЕ, Ж. *Избранные психологические труды*. М.: Международная педагогическая академия, 1994, с. 51- 236. ISBN 5–87977–019–2.
- 213.ПИАЖЕ, Ж. Теория Пиаже. В: *История зарубежной психологии*. 30-е–60-е годы XX века. М.: Из-во МГУ, 1986, с.232-292.
- 214.РАЙС, Ф. *Психология подросткового и юношеского возраста*. СПб.: Питер, 2000. 624 с. ISBN 5-88782-416-6.
- 215.РАКУ, Ж. Формирование социальной компетентности дошкольника в детском саду. In: *Optimizarea învățământului în contextul societății bazate pe cunoaștere: materialele conf. internn.*, 2-3 noiem., 2012. Chișinău: Print-Caro SRL, 2012, pp.182-185. ISBN 978-9975-56-072-6.
- 216.РАХМАНКУЛОВА, С.А. *Гендерные характеристики социального интеллекта студентов*: автореф. дис. ...канд. психол. наук. Ярославль, 2005. 24 с.
- 217.РЕНЬШ, М.А., САДОВНИКОВА, Н.О., ЛОПЕС, Е.Г. *Социально-психологический тренинг: Практикум*. Екатеринбург: ГОУ ВПО, 2007. 190 с. ISBN 978-5-8050-0258-9.
- 218.РУЖГИС, П. Культура и интеллект: кросскультурное изучение имплицитных теорий интеллекта. В: *Вопросы психологии*. 1994, № 1, с. 142-146. ISSN 0042-8841.
- 219.САРДЖВЕЛАДЗЕ, Н.И. *Личность и ее взаимодействие с социальной средой*. Тбилиси: Мецниереба, 1989. 257 с. ISBN 5-520-0224-X.
- 220.СЕЛИГМА, М. *Путь к процветанию: новое понимание счастья и благополучия*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 423 с. ISBN 978-5-91657-605-4.
- 221.СЕМЕНОВ, И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. В: *Вопросы психологии*. 1985, №.3, с. 31-40. ISSN 0042-8841.
- 222.СИДОРЕНКО, Е. *Мотивационный тренинг: практическое руководство*. СПб: Речь, 2000. 233 с. ISBN 5-926800-18-8.
- 223.СМИРНОВА, Е.В. Рассуждение о рассуждениях: рефлексивность сознания личности. В: *Социальная психология личности*. Л., 1973, с. 140-149.
- 224.*Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. Под ред. Д.В. Люсина., Д.В. Ушакова. М.: РАН, 2004. 176 с. ISBN 5-9270-0058-4.
- 225.СТЕРНБЕРГ, Р.Дж. *Практический интеллект*. СПб.: Питер, 2002. 272 с. ISBN 5-318-00013-4.
- 226.ТЕПЛОВ, Б.М. *Избранные труды*: в 2 т. М.: Педагогика, 1985.

227. ТУТУШКИНА, М.К. *Практическая психология для менеджеров*. М.: Филин, 1996. 366 с. ISBN 5-900855-41-4.
228. ТУТУШКИНА, М.К. *Современная практическая психология*. М.: Академия, 2005. 432 с. ISBN 5-7695-2070-1.
229. УМАНСКИЙ, Л.И. *Психология организаторской деятельности школьников*. М.: Просвещение, 1980. 160 с. ISBN 5-7567-0150-8.
230. УШАКОВ, Д.В. *Интеллект: структурно-динамическая теория*. М.: Ин-т психологии РАН, 2003. 264 с. ISBN 5-9270-0050-9.
231. УШАКОВ, Д.В. Социальный интеллект: вербальные и невербальные системы. В: *Современная психология: состояния и перспектива*. Под ред. В.А. Брушлинского, А.Л. Журавлева. М.: ИП РАН, 2002, с. 148-150. ISBN 5-9270-0031-2.
232. ХОК, Р. *40 исследований, которые потрясли психологию*. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 509 с. ISBN 5-93878-237-6.
233. ШЕПЕЛЕВА, Л.Н. *Программы социально-психологических тренингов*. СПб.: Питер, 2008. 160 с. ISBN 978-5-469-01341-9.
234. ЭКСАКУСТО, Т.В. *Групповая психокоррекция: тренинги и ролевые игры, упражнения для личностного и профессионального развития*. Ростов на Дону: Феникс, 2016. 254 с. ISBN 978-5-222-22218-8.
235. ЮЖАНИНОВА, А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности. В.: *Проблемы оценивания в психологии*. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1984, с. 63-87.
236. ЯСВИН, В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл, 2001. 368 с. ISBN 5-89357-090-1.
237. *Bullyingul, în vizorul instituțiilor de învățământ profesional din Republica Moldova* [online] [цитат 23.12.2019]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/ro/content/bullyingul-vizorul-institutiilor-de-invatamant-profesional-din-republica-moldova>.
238. *CODUL educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014* [online] [цитат 5.11.2018]. Disponibil: <http://lex.justice.md/md/355156/>.
239. *Ghid de bune practici pentru educația timpurie a copiilor între 3-6/7 ani* [online].- 2008 [цитат 27.08.2018]. Disponibil: http://www.isj.albanet.ro/_documente/151_Ghid_de_bune_practici.pdf
240. *Materiale Training Psihosocial* [online]. [цитат 10.01.2014]. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/199573806/Materiale-Training-Psihosocial>.
241. *Referențialul de evaluare a competențelor specifice formate elevilor* [online]. Chișinău: S. n.- 2014. [цитат 27.08.2018]. Disponibil: <https://mecc.gov.md/sites/default/files/referentialul.pdf> accesat 23.07. 2017.

242. *Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022* [online]. Aprobata prin Hotărârea de Guvern Nr. 1106 din 03.10.2016 [citată 08.07.2017]. Disponibil: http://cnpac.org.md/uploaded/Amicel/Legislatie/politici/Strategia_1106_parenting%20PDF.pdf.
243. *Принципы интегративной психологии* [online] [citată 5.11.2018]. Disponibil: https://lektcii.com/231727.html?fbclid=IwAR1A8RTjF9WP5hzhPJDzG_3oCRDyhNvGnM5-BfORcH0Az3AMtLzM619iKfk.

ANEXE

Anexa 1. Testele și tehnicile utilizate în vederea administrării datelor

Bateria de teste a inteligenței sociale a lui Guilford, J. și Sullivan, M.

Caiet de teste

TESTUL 1. „POVESTIRI DE ÎNCHEIAT”

În cadrul acestui test veți lucra cu ilustrații care reprezintă diferite situații din viața personajului Barney. Barney este un bărbat cu chelie, care practică meseria de chelner. În situații mai sunt implicați soția, fiul minor și prietenii lui Barney, cu care acesta se întâlnește acasă sau în cafenea.

În cadrul fiecărui item în partea stângă este plasat un desen care ilustrează o anumită situație. Determinați sentimentele și intențiile personajelor implicate în situație și alegeți din cele trei desene din dreapta pe cel care ilustrează varianta cea mai plauzibilă de continuare (de încheiat) a situației date. Să examinăm un exemplu:



În figura din stânga îl vedem pe Barney agățat de streașină, fiind speriat și cerând ajutor fiului său minor. Copilul este tulburat de faptul că îl vede pe tatăl său într-o situație extrem de penibilă.

Alegerea desenului Nr.1 este răspunsul corect în cazul de față. De aceea în Formularul de răspunsuri cifra 1 este plasată într-un cerculeț. Desenul nr.1 continuă în modul cel mai logic și plauzibil situația dată: soția și fiul lui Barney pun scara pe zid pentru a-l ajuta să coboare.

Alegerea desenelor nr.2 și nr.3 este mai puțin corectă. În ceea ce privește desenul nr.2, este puțin probabil că, atârând în aer așa de speriat și într-o stare atât de neajutorată, Barney ar putea să se urce pe acoperiș de unul singur. Dat fiind că situația lui Barney este periculoasă, este puțin probabil că soția și fiul s-ar râde de dânsul, după cum e ilustrat în figura nr.3. Așadar, la fiecare probă va trebui să anticipați ce se va întâmpla după situația reprezentată la figura din stânga, bazându-vă pe sentimentele și intențiile personajelor implicate în situația dată.

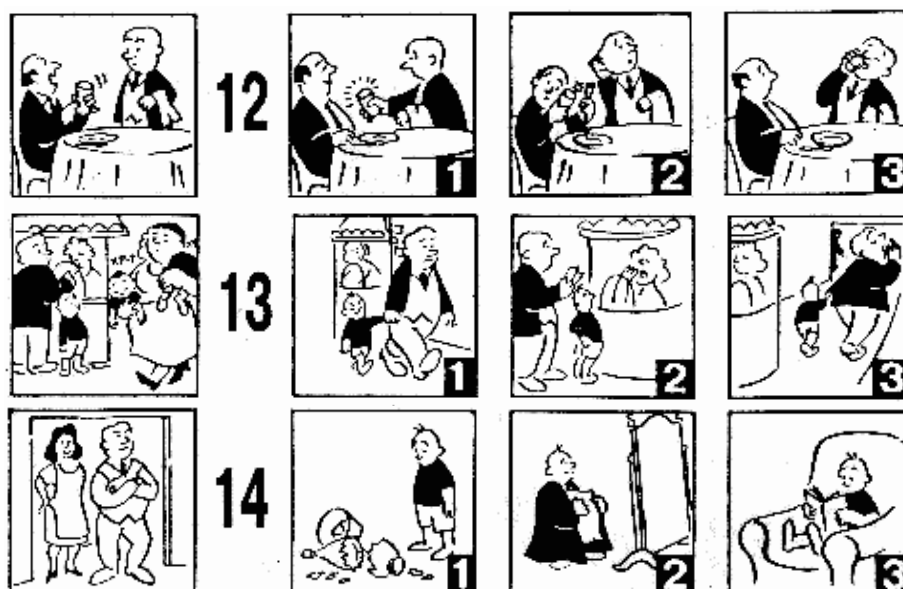
Nu selectați desenul pentru răspuns doar pentru că acesta vi s-a părut că ar fi cea mai amuzantă continuare. Propuneți cea mai logică și tipică continuare a situației date. Numărul desenului selectat (indicat în colțul din dreapta jos al figurii) urmează să fie încercuit în Formularul de răspunsuri. În caietul de teste nu se va face nici un fel de însemnări. Pentru executarea testului se acordă 6 minute. Cu un minut înainte de finalul lucrării veți fi avertizați. Străduiți-vă să lucrați cât mai repede posibil. Nu consumați mult timp pentru o probă. Dacă vă este greu să răspundeți, treceți la următorul item. La itemii dificili puteți reveni în final, dacă vă mai rămâne timp. În cazurile dificile dați răspunsul, chiar dacă nu sunteți tocmai siguri de corectitudinea lui.

Dacă aveți întrebări, adresați-le acum.

Întoarceți fila doar la comanda „ÎNCEPEM”







TESTUL 2. „GRUPURILE DE EXPRESII”

În cadrul acestui test veți avea de a face cu ilustrații care reprezintă poze, gesturi, mimică, adică mișcări expresive care reflectă starea persoanei.

În vederea explicării esenței sarcinii de lucru vom analiza un exemplu. În acest exemplu sunt date trei ilustrații situate în partea stângă și care reprezintă una și aceeași stare a persoanei, unele și aceleași gânduri, sentimente, intenții.



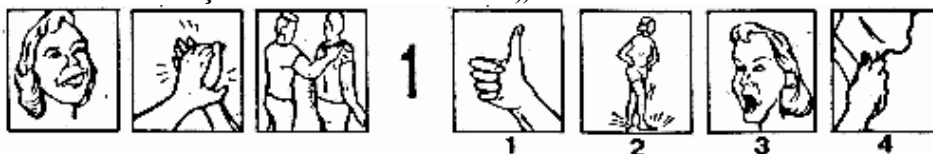
Una din cele patru figuri din dreapta exprimă aceeași stare, aceleași gânduri, sentimente sau intenții. Trebuie găsită această figură. Răspunsul corect este desenul nr.2 care exprimă aceeași stare (de încordare sau de nervozitate) ca și desenele din partea stângă. De aceea în Formularul de răspunsuri cifra 2 este plasată în cerc.

Desenele 1, 3, 4 nu se potrivesc, deoarece ele reflectă alte stări (de bucurie și de bunăstare).

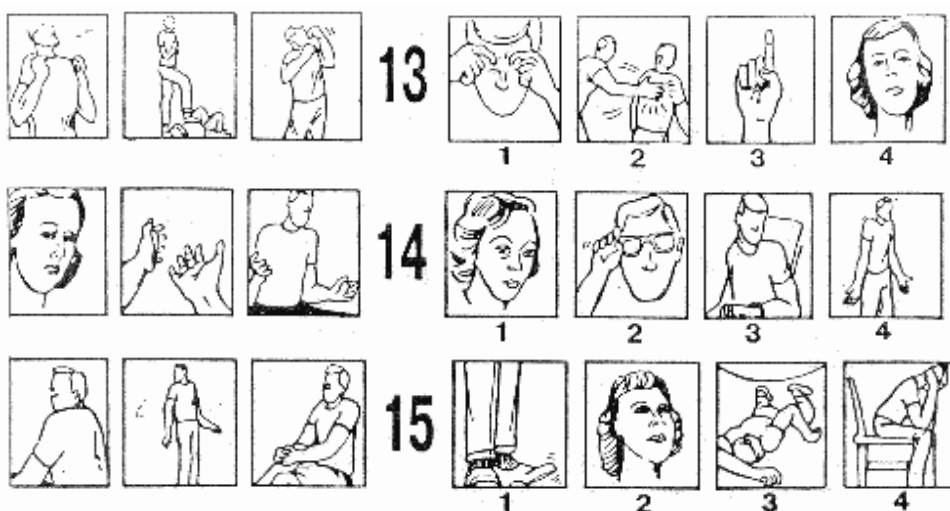
Așadar, la fiecare probă din test dintre cele patru desene din dreapta trebuie să-l selectați pe cel care se potrivește cu grupul din trei desene din stânga, deoarece reflectă o stare similară a persoanei. Numărul desenului ales se încercuiește în Formularul de răspunsuri.

Pentru executarea testului se acordă 7 minute. Cu un minut înainte de finalul lucrării veți fi avertizați. Străduiți-vă să lucrați cât mai repede posibil. Nu consumați mult timp pentru o probă. Dacă vă este greu să răspundeți, treceți la următorul item. La itemii dificili puteți reveni în final, dacă vă mai rămâne timp. În cazurile dificile dați răspunsul, chiar dacă nu sunteți tocmai siguri de corectitudinea lui. **Dacă aveți întrebări, adresați-le acum.**

Întoarceți fila doar la comanda „ÎNCEPEM”







TESTUL 3. „EXPRESII VERBALE”

Fiecare item al acestui test conține în partea stângă o frază pe care o persoană i-o comunică alteia, iar în partea dreaptă sunt enumerate trei situații de comunicare și doar în una din aceste situații fraza scrisă în partea stângă capătă un alt sens. Să considerăm un exemplu.

O persoană cu auzul slab îi zice interlocutorului: „Repetă, te rog”.

Adresarea persoanei cu auzul slab către interlocutor reprezintă o rugămintă amabilă. Această frază exprimată în situațiile nr. 2, 3 va avea aceeași semnificație. Și doar în situația nr.1 fraza rostită de o persoană ofensată va căpăta un cu totul alt sens. De aceea în Formularul de răspunsuri cifra 1 este plasată în cerc.

Așadar, la fiecare probă se va selecta acea situație de comunicare în care fraza formulată în partea stângă va căpăta un alt sens, va fi legată de o altă intenție, decât în celelalte două situații.

Pentru executarea testului se acordă 5 minute. Cu un minut înainte de finalul lucrării veți fi avertizați. Străduiți-vă să lucrați cât mai repede posibil. Nu consumați mult timp pentru o probă. Dacă vă este greu să răspundeți, treceți la următorul item. La itemii dificili puteți reveni în final, dacă vă mai rămâne timp. În cazurile dificile dați răspunsul, chiar dacă nu sunteți tocmai siguri de corectitudinea lui. **Dacă aveți întrebări, adresați-le acum.**

Întoarceți fila doar la comanda „ÎNCEPEM”

1. O persoană către prietenul său: „Sunteți splendid”.	1. Un funcționar mulțumit către șeful său.
	2. Un elev recunoscător către profesorul său.
	3. O persoană nemulțumită către un cunoscut de al său.
2. Vânzătorul către cumpărător: „Veți primi ceea ce vi se cuvine”	1. Profesorul surâzând către student.
	2. Medicul către pacient.
	3. Polițistul supărat către un bețivan ce se văicărește.
3. Arbitrul către învingător: „Felicitări!”	1. Tatăl către învingător.
	2. Prietenul către învingător.
	3. Perdantul către învingător.
4. Tatăl mândru către prieten: „Uită-te la ea”.	1. Domnișoara geloasă către prieten.
	2. Băiatul bucuros către prieten.
	3. Domnișoara încântată către prieten.

5. O persoană către prietenul său: „Ce faci?”	1. Mama supărată către copil.
	2. Trecătorul intrigat către un copil care se joacă.
	3. Profesorul către elevul exemplar.
6. Medicul către copilul bolnav: „Ia aceasta”.	1. Mama către fecior.
	2. Luptătorul către adversar.
	3. Soția împovărată către soț.
7. Chelnerița către client: "Cu ce vă pot ajuta?"	1. Psihiatrul către pacient.
	2. Trecătorul către un accidentat.
	3. Ghidul către turist.
8. Profesorul către student: "O poți face mai bine”.	1. Soția către soț.
	2. Mama către copil.
	3. Antrenorul către sportiv.
9. Tatăl către fecior: „Îmi plăci”.	1. Fratele către soră.
	2. Tânărul către prietenă.
	3. Nepotul către mătușă.
10. Șeful către muncitor: „Asta e bine”.	1. Admiratorul către artist.
	2. Profesorul către student.
	3. Copilul înfuriat către adversarul bătut de el.
11. Mama către copilul care aleargă: "Mai încet!"	1. Tatăl supărat către feciorul care strigă.
	2. Pasagerul către șofer.
	3. Trecătorul către copilul imprudent.
12. Agentul de asigurări către client: "Semnați, vă rog, aici”.	1. Administratorul hotelului către client.
	2. Colecționarul de autografe către „star”.
	3. Casierul către depunător.

TESTUL 4. „POVESTIRI DE COMPLETAT”

În cadrul acestui test veți lucra cu desene care reprezintă povestiri despre Ferdinand. Acesta are soție și un copil mic. La serviciu el este șef, de aceea în istorioare vor fi implicați și colegii lui de serviciu.

Fiecare probă este compusă din opt desene. Cele patru ilustrații de sus redau o povestire anume în care este implicat Ferdinand. Una din aceste ilustrații este întotdeauna lipsă, adică nu e completată. Va trebui să selectați dintre cele patru desene din rândul de jos pe cel care fiind pus în locul pătratului gol de sus va completa povestirea cu Ferdinand după sens. Dacă veți alege corect desenul lipsă, sensul povestirii se va elucida totalmente, sentimentele și intențiile personajelor din această povestire vor fi înțelese.

Să considerăm un exemplu:



În această povestire lipsește al treilea desen. În finalul povestirii vedem că Ferdinand, care era cu gândul la mâncare, așa și nu a luat masa, în pofida așteptărilor sale, din care cauză iese necăjit din casă. Soția lui Ferdinand e supărată și se preface că-i citește fiului o carte. Băiatul șede liniștit. Situația aceasta s-a creat din cauză că Ferdinand, spălându-se după ce a terminat lucrul, a făcut murdărie la bucatărie, fapt care a scos-o din sărite pe soție. Astfel, completarea logică a povestirii este desenul Nr. 4. De aceea în Formularul de răspunsuri cifra 4 este plasată în cerc.

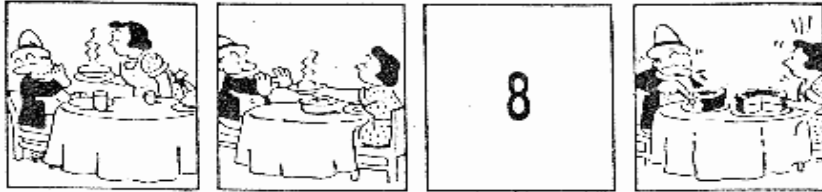
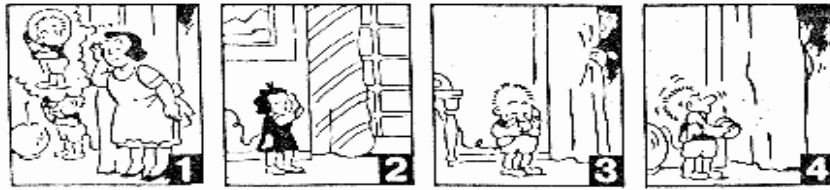
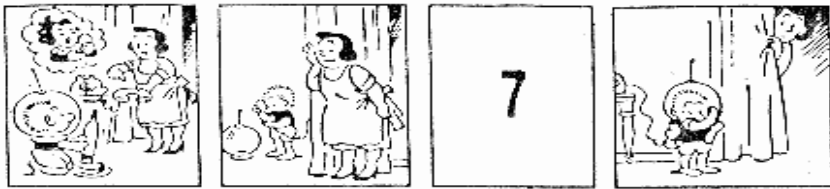
Desenele nr.1, 2, 3 nu corespund acestei povestiri după sens. Așadar, la fiecare probă este necesar a identifica ilustrația care completează povestirea despre Ferdinand după sens. Pentru executarea testului se acordă 10 minute. Cu un minut înainte de finalul lucrării veți fi avertizați. Străduiți-vă să lucrați cât mai repede posibil. Nu consumați mult timp pentru o probă. Dacă vă este greu să răspundeți, treceți la următorul item. La itemii dificili puteți reveni în final, dacă vă mai rămâne timp. În cazurile dificile dați răspunsul, chiar dacă nu sunteți tocmai siguri de corectitudinea lui.

Dacă aveți întrebări, adresați-le acum.

Întoarceți fila doar la comanda „ÎNCEPEM”









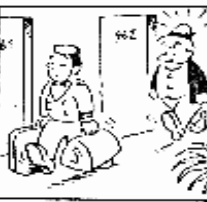
11



12



13



14



Inventarul de personalitate Freiburg forma B (F.P.I.)

Instrucțiuni

În paginile următoare veți găsi o serie de afirmații privind diferite feluri de comportament, atitudini și interese. La fiecare dintre ele puteți răspunde fie cu DA, fie cu NU. Puneți semnul X pe foaia de răspuns, în dreptul numărului respectiv, în căsuța care corespunde răspunsului dumneavoastră.

Nu exista răspunsuri „bune” sau „greșite”, pentru ca orice om are dreptul la păreri proprii. Alegeți răspunsul care se potrivește cel mai bine felului dv. de a fi.

Nu faceți însemnări pe aceste foi !

Răspundeți numai pe foaia de răspuns !

1.	Am citit indicațiile și sunt gata să răspund sincer la fiecare întrebare.
2.	Îmi place să ies seara și să mă distrez.
3.	Îmi vine greu să leg noi prietenii.
4.	Am frecvente dureri de cap.
5.	Uneori simt pulsații în tâmpile și în regiunea gâtului.
6.	Chiar dacă ceva mă scoate din sărite, de obicei mă liniștesc repede.
7.	Uneori râd la o glumă indecentă.
8.	Când vreau să aflu ceva, prefer să caut din alte surse decât să întreb.
9.	Mă sfiesc să intru într-o încăpere, dacă nu sunt sigur că apariția mea va trece pe neobservate.
10.	Pot să mă înfurii atât de tare, încât să sparg, de exemplu, vesela.
11.	Mă simt cam jenat când lumea mă observă pe stradă sau într-un magazin.
12.	Uneori simt cum îmi bat sau îmi zvâcnesc venele.
13.	Când cineva mi-a făcut o nedreptate, îi doresc o pedeapsă usturătoare.
14.	Sunt de părere că răul trebuie răsplătit cu binele, și așa procedez.
15.	Adesea mi se întâmplă să amețesc și să văd negru înaintea ochilor, când mă ridic brusc din poziția culcată.
16.	Visez peste zi mai mult decât îmi priește.
17.	Cu oamenii care se poartă mai prietenos decât m-aș fi așteptat, devin prudent.
18.	Dacă trebuie să recurg la forță fizică pentru a-mi apăra drepturile, o fac.
19.	Mă pricep să învierez o societate plicticoasă.
20.	Mă fâstâcesc destul de ușor.
21.	Nu mă supăr dacă alții critică ceva legat de mine sau de munca mea.
22.	Chiar și pe vreme caldă am deseori mâinile și picioarele reci.
23.	În relațiile cu oamenii sunt neîndemânatic.
24.	Câteodată mă simt, fără nici un motiv, destul de nenorocit.
25.	Uneori n-am nici o dorință să-mi găsesc vre-o ocupație.
26.	Câteodată gâfâi, chiar fără să fi sfârșit o munca grea.
27.	Am comis multe greșeli în viață.
28.	Am câteodată sentimentul că alții râd de mine.
29.	Îmi plac sarcinile care cer acțiune rapidă.
30.	Când mă gândesc la câte mi s-au întâmplat în viață, nu sunt tocmai mulțumit de soarta mea.
31.	Se întâmplă adesea să n-am poftă de mâncare.
32.	În copilărie îmi făcea plăcere când alți copii luau bătaie de la părinți sau de la profesori.
33.	De obicei pot să mă hotărâsc repede și sigur.
34.	Nu spun totdeauna adevărul.

35.	Urmăresc cu plăcere cum cineva caută ieșire din încurcătură.
36.	Un cal care nu trage bine trebuie să simtă biciul.
37.	Pentru lucruri care au trecut nu mă mai frământ.
38.	Nu-mi pot închipui vreun motiv întemeiat ca să lovești pe cineva.
39.	Aproape în fiecare săptămână întâlnesc pe cineva pe care nu pot să-l sufăr.
40.	Uneori cred că nu sunt bun de nimic.
41.	Permanent mă aflu într-o încordare și mi-e greu să mă relaxez.
42.	Am frecvent greață sau balonări.
43.	Dacă cineva îi face rău prietenului meu, sunt alături de el pentru a ne răzbuna.
44.	De multe ori am întârziat la o întâlnire sau la serviciu.
45.	Sincer vorbind, s-a întâmplat să chinuiesc animalele.
46.	Când întâlnesc pe neașteptate un vechi prieten, îmi vine să-i sar de gât.
47.	Când mi-i frică mi se usucă în gură și—mi tremură mâinile și picioarele.
48.	Câteodată sunt abătut fără să știu de ce.
49.	După ce mă culc, adorm de regulă în câteva minute.
50.	Îmi face plăcere să arăt greșelile altora.
51.	Uneori mă laud.
52.	Am participat activ la organizarea unui cerc sau a unui grup.
53.	Adesea întorc privirea sau mă uit spre partea cealaltă a străzii pentru a evita întâlnirea cu cineva.
54.	Câteodată mai fac puțin pe grozavul.
55.	Sunt destul de vioi din fire.
56.	Mă îndoiesc uneori dacă pe oamenii cu care stau de vorbă îi interesează într-adevăr ceea ce le spun.
57.	Câteodată îmi apar pete roșii pe gât sau pe față.
58.	Când mă înfurii cu adevărat, aș fi în stare să lovesc pe cineva.
59.	Dacă cineva se poartă urât cu mine, asta nu mă supără.
60.	Îmi vine greu să susțin față de cunoscuții mei o părere diferită.
61.	Uneori mă neliniștește chiar și posibilitatea de a avea ghinion.
62.	Nu toți cei pe care-i cunosc îmi sunt simpatici.
63.	Câteodată am gânduri de care ar trebui să-mi fie rușine.
64.	Nu știu de ce, dar câteodată aș vrea să fac ceva țândări.
65.	Uneori mă liniștește când îmi imaginez diferite pățanii ale unor oameni antipatici.
66.	Mâinile și picioarele mele sunt deseori agitate.
67.	Îmi face mai multă plăcere să-mi petrec seara cu o îndeletnicire favorită, decât într-o societate veselă.
68.	În societate mă comport de obicei mai bine decât acasă.
69.	Adesea îmi scapă câte o observație pe care era mai bine s-o păstrez pentru mine.
70.	Nu-mi place să fiu în centrul atenției.
71.	Am puțini cunoscuți mai apropiați.
72.	Observ adesea o tresărire sau zvâcnire involuntară a pleoapelor, a feței, a capului sau a umerilor.
73.	După o petrecere am adesea dorința ca împreună cu ceilalți să mai facem vreo poză pentru a necăji oamenii.
74.	Dacă te gândești câtă suferință exista pe acest pământ, parcă-ți dorești să nu te fi născut.
75.	Cine mă jignește serios poate să încaseze o palmă.
76.	Când mă înfurii, spun lucruri necuviincioase.

77.	Îmi place să adresez o întrebare sau să răspund la ea în așa mod ca interlocutorul meu să se fâstâcească.
78.	Uneori amân o treabă care ar trebui făcută imediat.
79.	Nu este felul meu să spun bancuri și întâmplări amuzante.
80.	Greutățile de toate zilele mă scot adesea din sărite.
81.	În preajma unor anumite evenimente am adesea trac (emoții) și devin agitat.
82.	Din păcate, mă număr printre cei care se înfurie ușor.
83.	Îmi vine greu să vorbesc sau să fac o expunere în fața unui grup mare de oameni.
84.	Dispoziția, toanele mele se schimbă destul de des.
85.	Obosec mai repede decât majoritatea oamenilor pe care-i cunosc.
86.	Când mă necăjesc sau mă enervez tare, o simt în tot corpul.
87.	Adesea mă supără gânduri inutile care îmi revin tot timpul în minte.
88.	Familia mea și cunoștințele mele nu mă înțeleg cu adevărat.
89.	Organismul meu are nevoie de peste 8 ore de somn pentru a se reface cum trebuie.
90.	Adesea pronunț amenințări pe care însă nu le gândesc serios.
91.	De obicei privesc spre viitor cu încredere.
92.	Îmi place să-mi bat joc de alții.
93.	Sânt deseori motiv al dispoziției proaste pentru alți oameni.
94.	Am prezența de spirit și găsesc întotdeauna pe loc răspunsul potrivit.
95.	Chiar dacă ceva mă scoate din sărite, de obicei mă liniștesc repede.
96.	Fiind copil exprimam interes față de teme interzise.
97.	Uneori îmi face plăcere să rănesc oameni care îmi sunt dragi.
98.	Îmi clocotește sângele când cineva mă ia drept fraier.
99.	De obicei sunt foarte conștiincios.
100.	Adesea sunt dus pe gânduri.
101.	Uneori se mai întâmplă să mă bucur un pic de necazul altora.
102.	Adesea mă necăjesc prea ușor din cauza altora.
103.	Câteodată vorbesc despre lucruri la care nu mă pricep.
104.	Mă simt adesea ca un butoi de pulbere, gata să explodez.
105.	Mă simt adesea ostenit, vlăguit, epuizat.
106.	Îmi place atât de mult să stau de vorba cu oamenii, încât folosesc orice prilej pentru a discuta cu persoane necunoscute.
107.	Spre regret adesea evaluez prea repede pe alți oameni.
108.	Dimineața, când mă scol, sunt adesea atât de bine dispus, încât încep să fluier sau să cânt.
109.	Când trebuie să iau o hotărâre importantă, chiar și după o chibzuială îndelungată mă simt tot nesigur.
110.	Într-o dispută înclin să vorbesc mai tare ca de obicei.
111.	Trec destul de ușor peste decepții.
112.	Deseori, îmi mușc buzele sau îmi rod unghiile.
113.	Cel mai fericit mă simt atunci când sunt singur.
114.	Câteodată mi-e dor de ceva emoționant.

Testul de personalitate Cattell Forma C (16PF)

Instrucțiuni

Chestionarul de față cuprinde 105 de întrebări la care sunteți rugați să răspundeți. Majoritatea întrebărilor, prin răspunsurile pe care le veți da, vor scoate în evidență, în general,

modul în care vă manifestați. Fiecare întrebare este însoțită de trei răspunsuri, dându-vă posibilitatea să alegeți răspunsul care vi se potrivește.

Nu există răspunsuri „corecte” sau „greșite”, ci doar cele ce vi se potrivesc și vă caracterizează. Chestionarul mai cuprinde și o altă categorie de întrebări (în număr mult mai mic) care nu se referă la felul Dvs. de a vă manifesta ci la corectitudinea judecăților și raționamentelor Dvs. Și aceste întrebări sânt însoțite de trei variante de răspunsuri, dar dintre acestea numai unul este corect și pe acesta vi se cere să-l alegeți și să-l indicați.

Câteva sfaturi pentru cei care răspund la chestionarul de față:

1. Nu reflectați prea mult: SEMNAȚI RĂSPUNSUL CARE VI SE POTRIVEȘTE CEL MAI BINE.

2. ÎNCERCAȚI SĂ EVITAȚI RĂSPUNSUL INTERMEDIAR (“nu sânt sigur”, „nu știu” „mai mult sau mai puțin”, ”între 1 și 3”). Le utilizați decât în cazurile în care va fi într-adevăr imposibil să răspundeți prin unul din celelalte răspunsuri - poate la o întrebare din 4 ori 5.

3. Răspundeți la toate întrebările, nu omiteți nici una. Chiar dacă veți avea impresia că unele întrebări nu vă privesc.

4. RĂSPUNDEȚI CÎT MAI SINCER. Alegeți răspunsul care este adevărat pentru Dvs., fără a vă preocupa să faceți o „bună impresie”. Chestionarul pune în evidență nesinceritatea, tendința de a prezenta lucrurile în mod denaturat, de a vă aprecia altfel decât sunteți în realitate.

5. În chestionar nu se scrie nimic, nu se face nici o însemnare, se răspunde pe fișa de răspunsuri.

Pentru a răspunde la întrebările din chestionar procedați în felul următor:

- citiți întrebarea;

- citiți cele trei variante de răspuns;

- alegeți varianta care vi se potrivește;

- vedeți cu ce număr este notată varianta aleasă a), b), c);

- semnați numărul variantei alese pe fișa de răspuns în căsuța goală din dreptul căsuței cu numărul corespunzător întrebării respective; Vă dorim succes!

1. Eu cred că memoria mea este mai bună acum, decât era mai înainte.

a) da; b) nu sunt sigur; c) nu

2. Eu aș putea să trăiesc singur ca un pustnic

a) da; b) uneori; c) nu

3. Dacă eu ași spune că cerul «se află jos» și iarna e «cald» eu ar trebui să numesc infractorul.

a) gangster; b) sfânt; c) nour

4. Când eu mă culc, eu :

a) adorm imediat; b) ceva intermediar; c) adorm încet, cu greu

5. Dacă eu aș conduce mașina pe un drum cu multe automobile, eu m-aș simți satisfăcut:

a) dacă aș rămâne în urma altor mașini; b) nu știu; c) dacă ași întrece toate mașinile ce merg înainte

6. În companie eu le ofer altora posibilitatea să povestească glume și alte istorii:

a) da; b) uneori; c) nu

7. Pentru mine e important, ca în totul ce mă înconjoară, să nu fie dezordine:

a) corect; b) e greu de spus; c) greșit

8. Majoritatea oamenilor pe care îi întâlnesc eu la petrecere sunt bucuroși să mă vadă:

a) da; b) uneori; c) nu

9. Eu mai degrabă m-aș ocupa:

a) scrima și dansurile; b) îmi este greu să spun; c) lupta și handbalul

10. Zâmbesc în sinea mea, că există o mare diferență în ceea ce oameni fac și ceea ce vorbesc

a) da; b) uneori; c) nu

11. Atunci când citesc despre vreun eveniment, eu vreau să clarific cum aceasta s-a întâmplat:

a) întotdeauna; b) uneori; c) rar

12. Când prietenii glumesc pe seama mea, eu de obicei mă râd împreună cu ei și nu mă întristezi:

- a) corect; b) nu știu; c) incorect
- 13. Atunci când cineva vorbește cu mine grosolan, eu pot repede să uit de aceasta.**
a) corect; b) nu știu; c) incorect
- 14. Îmi place să „inventezi” noi metode în îndeplinirea unei sarcini, decât să le respect pe cele vechi.**
a) corect; b) nu știu; c) incorect
15. Atunci când chibzuiesc la ceva, îmi place să fac aceasta singur fără ajutorul cuiva
a) da; b) uneori; c) nu
- 16. Eu cred că eu mai rar vorbesc neadevărul, decât majoritatea oamenilor.**
a) da; b) între a și c; c) nu
- 17. Pe mine mă irită oamenii, care nu pot repede să ia o decizie**
a) corect; b) nu știu; c) incorect
- 18. Uneori, cu toate că nu prea pentru mult timp, eu simțeam ură față de părinții mei.**
a) da; b) nu știu; c) nu
- 19. Eu mai degrabă aș destăinui gândurile mele tainice**
a) prietenilor mei; b) nu știu; c) le-aș scrie în agendă
- 20. Eu cred că cuvântul opus după sens în raport cu contrarul cuvântului „inexact” va fi:**
a) neglijent; b) meticulos; c) aproximativ
- 21. Eu întotdeauna sunt plin de energie, atunci când mie îmi trebuie**
a) da; b) îmi vine greu să răspund; c) nu
- 22. Pe mine mai mult mă irită oamenii, care**
a) cu glumele lor indecente îi fac pe alții să roșească; b) nu știu; c) întârzie la întâlnirea stabilită și mă fac să-mi fac griji
- 23. Mie îmi place să invit oaspeți și să-i distrezi**
a) corect; b) nu știu; c) incorect
- 24. Eu cred că...**
a) Unele tipuri de însărcinări nu pot fi îndeplinite tot așa de minuțios ca altele; b) îmi vine greu să spun; c) Orice însărcinare trebuie de efectuat minuțios, dacă v-ați apucat de ea.
- 25. Eu întotdeauna mă lupt cu timiditatea mea**
a) da; b) posibil; c) nu
- 26. Prietenii mei mai des**
a) cer sfatul mei; b) fac și una și alta; c) îmi dau mie sfaturi
- 27. Dacă prietenul mă minte în lucruri mărunte, eu mai degrabă prefer să mă fac că nu am observat aceasta, decât să descopăr lucrul acesta**
a) da; b) uneori; c) nu
- 28. Mie îmi place prietenul care...**
a) are acțiune și interese practice; b) nu știu; c) reflectează serios asupra vieții
- 29. Eu mă irit, când aud că alții își exprimă idei, contrar opuse celor în care eu ferm cred**
a) corect; b) îmi este greu să răspund; c) incorect
- 30. Pe mine mă frământă greșelile și acțiunile din trecut**
a) corect; b) nu știu; c) incorect
- 31. Dacă eu la fel de bine aș putea și una și alta, eu aș prefera**
a) să joc șah; b) îmi este greu să răspund; c) să joc în orășele
- 32. Mie îmi plac oamenii comunicabili și de companie**
a) da; b) nu știu; c) nu
- 33. Eu sunt până într-atât de atent și realist, încât mie mi se întâmplă mai puține lucruri neplăcute și neașteptate, decât cu alți oameni.**
a) da; b) îmi este greu să răspund; c) nu
- 34. Pot să uit de grijile și responsabilitățile mele atunci când îmi trebuie.**
a) da; b) uneori; c) nu
- 35. Îmi este greu să recunosc că nu am dreptate**
a) da; b) uneori; c) nu

36. La uzină ar fi interesant de lucrat:

a) cu mașinile și mecanismele; b) e greu de spus; c) de a discuta cu alții și de ai angaja la serviciu

37. Care cuvânt nu e legat de celelalte două

a) pisica; b) aproape; c) soare

38. Ceea ce îmi distrage mie atenția

a) mă irită; b) între a și c; c) nu mă deranjează

39. Dacă eu ași avea mulți bani, eu

a) eu m-aș asigura să nu provoc invidie; b) nu știu; c) ași trăi fără să-mi refuz mie nimic

40. Cea mai rea pedeapsă pentru mine:

a) lucrul greu; b) nu știu; c) să fiu închis în singurătate

41. Oamenii ar trebui mai mult decât fac acum, să ceară respectarea legilor moralității

a) da; b) uneori; c) nu

42. Mie mi-au spus, că fiind copil, eram mai degrabă

a) liniștit și îmi plăcea să rămân singur; b) nu știu; c) plin de viață și întotdeauna activ

43. Mie îmi place lucrul practic, zilnic cu diferite instalări și mașini

a) da; b) e greu de spus; c) nu

44. Eu cred, că majoritatea martorilor vorbesc adevărul, chiar dacă aceasta îi poate stingheri

a) da; b) e greu de spus; c) nu

45. Dacă eu ași discuta cu un om necunoscut, eu mai degrabă:

a) ași discuta cu el opțiuni politice și sociale; b) nu știu; c) ași dori să aud de la el câteva bancuri noi

46. Eu mă strădui să mă râd la glume nu așa tare cum o fac majoritatea oamenilor

a) corect; b) nu știu; c) nu

47. Eu niciodată nu mă simt până-ntr-atât de nefericit, încât să încep a plânge

a) corect; b) nu știu; c) nu

48. În muzică prefer

a) marșurile în interpretarea orchestrelor militare; b) nu știu; c) solo

49. Eu mai degrabă ași prefera să petrec două luni de vară

a) singur ori cu doi prieteni în sat ; b) nu știu; c) să conduc o grupă în taberele turistice

50. Eforturile, cheltuite pentru formarea planurilor de viitor

a) niciodată nu sunt în plus, b) e greu de spus; c) nu merită aceasta

51. Acțiunile și expresiile nechibzuite a prietenilor mei nu mă supără și nu mă fac nefericit

a) corect; b) nu știu; c) incorect

52. Când mie totul mi se primește, îmi pare că acest lucru este ușor.

a) mereu; b) uneori; c) rar

53. Eu aș prefera mai degrabă să lucrez:

a) în organizație, unde ași conduce oameni și ași fi tot timpul printre ei; b) îmi vine greu să răspund; c) arhitect, lucrând asupra proiectelor toată ziua

54. „Casa” se referă la „cameră” ca „copacul” la:

a) pădure, b) plantă; c) frunză

55. Ceea, ce eu fac, eu realizezi:

a) rar; b) uneori; c) întotdeauna

56. În majoritatea cazurilor eu:

a) prefer să risc; b) nu știu; c) prefer să acționez la sigur

57. Unii oameni consideră, că eu vorbesc tare:

a) posibil aceasta e așa; b) nu știu; c) cred că nu

58. Admir cel mai mult:

a) omul deștept, dar nesigur și nestatornic; b) îmi e greu să spun; c) omul cu capacități medii, dar capabil să se opună diferitor tentații

59. Eu iau decizii:

a) mai operativ, decât alți oameni; b) nu știu; c) mai lent, decât majoritatea oamenilor

60. Îmi produce impresie:

a) măiestrie și distincție; b) nu știu; c) putere și tărie

61. Eu consider că eu sunt predispus spre colaborare

a) da; b) între a și c; c) nu

62. Mie îmi place mai mult să discut cu un om elegant și distinct, decât cu unul sincer și direct:

a) da; b) nu știu; c) nu

63. Eu prefer:

a) să rezolv problemele mele singur; b) îmi vine greu să răspund; c) să discut cu prietenii mei

64. Dacă omul nu răspunde imediat la ceea ce-i vorbesc, atunci eu cred că posibil am spus vreo prostie:

a) corect; b) nu știu; c) incorect

65. În anii de școală cele mai multe cunoștințe le-am căpătat:

a) la lecții; b) e greu de spus; c) citind cărți

66. Eu mă eschivez de la lucrul obștesc din organizații și de responsabilitatea legată de aceasta:

a) corect; b) uneori; c) incorect

67. Atunci când o problemă, ce trebuie soluționată e grea și necesită mult efort, eu mă strădui:

a) să mă ocup de altă problemă; b) îmi vine greu să răspund; c) mai încerc o dată să soluționez problema dată.

68. Îmi apar emoții puternice: anxietate, furie, acces de răs și altele, se pare fără vreo cauză:

a) da; b) uneori; c) nu

69. Uneori mintea mea nu e atât de lucidă ca altădată:

a) corect; b) nu știu; c) incorect

70. Eu sunt fericit să-i fac omului un serviciu, fixând întâlnirea cu el la o oră comodă pentru el, chiar dacă nu e comod pentru mine:

a) da; b) uneori; c) nu

71. Eu cred, că cifra corectă ce trebuie să continue șirul 1,2,3,4,5,6,...

a) 10; b) 5; c) 7

72. Uneori apar ameteți și grețuri de scurtă durată fără vreo cauză anumită:

a) da; b) nu știu, c) nu

73. Eu aș prefera mai degrabă să mă refuz de comanda mea, decât să-i fac chelnerului un deranj în plus:

a) da; b) nu știu; c) nu

74. Eu trăiesc cu ziua de azi mai mult decât alți oameni:

a) corect; b) nu știu; c) incorect

75. La petrecere eu:

a) o să particip la o discuție interesantă; b) îmi este greu să răspund; c) să mă uit cum oamenii se odihnesc și, să mă odihnesc relaxându-mă și ei

76. Eu îmi exprim părerea indiferent câți oameni pot auzi:

a) da; b) uneori; c) nu

77. Dacă aș putea să mă deplasez în trecut, eu aș vrea să mă întâlnesc cu:

a) cu Columb; b) nu știu; c) cu Shekspear

78. Eu sunt nevoit să mă rețin de la aranjarea problemelor altora

a) da; b) uneori; c) nu

79. Lucrând în magazin eu aș prefera:

a) să decorez vitrine; b) nu știu; c) să fiu casier

80. Dacă oamenii gândesc rău despre mine, pe mine nu mă deranjează

a) da; b) e greu de spus; c) nu

81. Dacă eu văd că prietenul meu se poartă rezervat cu mine și mă evită, eu de obicei:

a) mă gândesc „are o dispoziție proastă”; b) nu știu; c) îmi fac griji că am procedat incorect

82. Toate nenorocirile au loc din cauza oamenilor:

- a) care se strădui să facă schimbări în toate, cu toate că există de acum soluționări satisfăcătoare a problemelor date ; b) nu știu; c) care resping propunerile noi, promițătoare
- 83. Eu primesc o mare plăcere, povestind noutățile locale:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 84. Oameni ordonați și exigenți nu se înțeleg cu mine:**
a) corect; b) uneori; c) incorect
- 85. Eu cred, că eu sunt mai puțin iritant, decât majoritatea oamenilor:**
a) corect; b) uneori; c) incorect
- 86. Eu pot mai ușor să nu țin cont de oameni, decât ei de mine:**
a) corect; b) uneori; c) incorect
- 87. Se întâmplă, că toată dimineața nu am dorință să vorbesc cu cineva:**
a) corect; b) uneori; c) niciodată
- 88. Dacă acele ceasului se întâlnesc fiecare 65 de minute, măsurate după un ceas corect (fix), atunci acest ceas:**
a) rămâne în urmă; b) merge corect; c) se grăbește
- 89. Îmi este trist:**
a) des; b) uneori; c) rar
- 90. Oamenii spun că îmi place să fac totul după metoda proprie**
a) corect; b) uneori; c) incorect
- 91. Eu cred că trebuie de evitat frământările (emoțiile, agitațiile) în plus, pentru că ele mă surmenează**
a) da; b) uneori; c) nu
- 92. Acasă în timpul liber, eu:**
a) vorbesc(pălăvrăgesc) și mă odihnesc; b) îmi este greu să răspund; c) mă ocup de lucruri ce mă interesează
- 93. Eu timid și atent mă refer legarea (Începerea) prieteniei cu oameni noi:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 94. Eu cred, că ceva ce oamenii exprimă prin versuri, pot la fel de exact să exprime în proză:**
a) da; b) îmi este greu să spun, c) nu
- 95. Eu suspectez că oamenii care au o atitudine prietenoasă față de mine, pot trăda la spatele meu:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 96. Eu cred, că peste un an chiar și cele mai dramatice situații, nu o să lase în suflet nici o urmare:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 97. Eu mă gândesc ce ar fi mai interesant să fii:**
a) naturalist și să lucrezi cu plantele; b) nu știu; c) agent de asigurări
- 98. Eu sunt supus fricii fără motiv și respingerea anumitor lucruri, de exemplu, anumite animale, locuri ș.a.:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 99. Îmi place să mă gândesc cum ași putea să îmbunătățesc (perfecționez) lumea:**
a) da; b) e greu de spus; c) nu
- 100. Eu prefer jocurile:**
a) unde trebuie de jucat în echipă și de avut partener, b) nu știu; c) unde fiecare joacă pentru el
- 101. Noaptea visez vise fantastice:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 102. Dacă rămân singur în casă, peste o perioadă de timp încep a simți frică și neliniște:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 103. Eu pot să induc oamenii în eroare cu bunăvoința mea prietenoasă, pe când în realitate ei mie îmi displac:**
a) da; b) uneori; c) nu
- 104. Care cuvânt nu aparține celorlalte două:**

a) a gândi; b) a vedea; c) a auzi

105. Dacă mama Mariei e sora tatălui Alexandru, atunci cine e Alexandru în raport cu tata Mariei?

a) verișor; b) nepot; c) unchi

Chestionarul de Personalitate cu 5 Factori

Caietul chestionarului CP5F

Vi se vor prezenta 130 de afirmații care descriu comportamente.

Notați pentru fiecare dintre ele în ce măsură vi se potrivește. Pentru aceasta, scrieți pe Foaia de răspuns, în dreptul numărului afirmației respective, una dintre cifrele 1, 2, 3, 4 și 5, care înseamnă:

1 = mi se potrivește foarte puțin;

2 = mi se potrivește puțin;

3 = mi se potrivește cam pe jumătate;

4 = mi se potrivește mult;

5 = mi se potrivește foarte mult.

Exemplu: Afirmațiile din chestionar sunt de următoarea formă: 135. Îmi place să povestesc întâmplări hazlii. Apreciați cât de mult vi se potrivește această afirmație. Dacă vi se pare că ea vi se potrivește „mult”, notați în dreptul numărului de ordine al itemului (135) cifra 4, care corespunde răspunsului „mult”. Nu vă gândiți prea mult la răspunsurile dumneavoastră. Dacă aveți îndoieli, comparați-vă cu persoane pe care le cunoașteți bine. Aveți grijă să scrieți răspunsul în locul corect. La sfârșitul fiecărei pagini cu afirmații, verificați dacă ați ajuns la sfârșitul unei coloane din Foaia de răspuns. Dacă, din greșală, ați notat un alt răspuns decât cel pe care îl doreați, scrieți un X peste răspunsul eronat și notați alături de el răspunsul corect.

Răspundeți la toate afirmațiile! Scrieți numai pe Foaia de răspuns ! Nu scrieți nimic în caiet! Răspunsurile dumneavoastră sunt confidentiale. Timpul de răspuns nu este limitat.

1. Îmi place să trec neobservat(ă).
2. Reușesc să depășesc greutățile vieții.
3. Fac cu plăcere farse, chiar dacă ele îi deranjează pe unii.
4. Îmi țin promisiunile.
5. În colectivitate prefer locurile retrase.
6. Îmi place să-i necăjesc pe cei care nu-mi sunt simpatici.
7. Prefer ca ceilalți să decidă în locul meu.
8. Încerc să-i înveselesc pe ceilalți cu glumele mele.
9. Îmi plătesc la timp facturile (de telefon, electricitate etc.).
10. Mă înțeleg bine cu cei din jurul meu.
11. Spun adevărul, indiferent ce mi se va întâmpla după aceea.
12. Îmi îndeplinesc sarcinile, chiar dacă nu-mi place ce am de făcut.
13. În societate pot să mă simt la largul meu, chiar dacă nu-i cunosc pe ceilalți.
14. Lucrez mai bine de unul singur(de una singură) decât sub conducerea cuiva.
15. Mă necăjesc din cauza unor întâmplări neplăcute, chiar dacă știu că ele sunt puțin importante.
16. Nu țin cont de dorințele celorlalți dacă ele îmi sunt piedici în activitate.
17. Mă simt liber(ă) să hotărâsc singur(ă) ce am de făcut.
18. Îmi pun lucrurile la locul lor.
19. Mă comport așa încât să nu atrag atenția asupra mea.
20. Dacă e necesar, rămân peste program până îmi termin treaba.
21. Mă supun dorințelor celorlalți.
22. Încerc să aflu nevoile celor care îmi sunt apropiați.
23. Sunt convins(ă) că pot să duc la bun sfârșit ceea ce mi-am propus.
24. Ascult cu răbdare problemele celor din jur, chiar dacă sunt ocupat(ă).

25. În prezența unor persoane străine sunt tăcut(ă).
26. Mă supăr ușor.
27. Îmi neglijez îndatoririle dacă știu că nu voi fi sancționat(ă) din această cauză.
28. În societate mă simt stingher(ă).
29. Duc la bun sfârșit activitățile pe care le-am început.
30. Îmi place să fiu înconjurat(ă) de mulți oameni.
31. Țin cont de emoțiile celor din jur.
32. Promit ceva, chiar puțin important, doar dacă sunt convins(ă) că pot să mă țin de cuvânt.
33. Nu mă interesează ce simt cei care pierd, atunci când eu câștig.
34. Îmi place munca organizată.
35. Respect legile.
36. Consider că viața este plină de lucruri interesante.
37. Mă străduiesc să găsesc rezolvări pentru problemele celor care-mi cer ajutorul.
38. Abandonez sarcinile pe care le am de îndeplinit, atunci când găsesc ceva mai interesant de făcut.
39. Când cineva îmi prezintă părerea sa, îl(o) las să termine, chiar dacă nu sunt de acord cu el(ea).
40. Evit să conduc activități efectuate în colectiv.
41. Îmi place ordinea.
42. Îi ajut pe cei din grupul meu care nu se descurcă singuri.
43. Cred că orice problemă poate fi rezolvată.
44. Când cineva încearcă să poarte o discuție cu mine, găsesc o scuză și mă retrag.
45. Mă simt pregătit(ă) să înfrunt greutățile vieții.
46. Mă supun ordinelor fără să caut rostul lor.
47. Îmi planific cu atenție acțiunile.
48. Când sunt de față mai multe persoane, sunt în centrul atenției.
49. Mă port frumos și cu cei care mă enervează.
50. Când prietenii mei se ceartă, încerc să-i împac.
51. Mă revolt când mi se arată că am greșit.
52. Mă îngrijorez și pentru motive care nu sunt grave.
53. Încerc să înțeleg comportamentele celorlalți, înainte de a-i judeca.
54. Ajung la întâlniri după ora fixată.
55. Mă străduiesc să iasă perfect ceea ce fac.
56. Eu hotărâsc ce este mai bine pentru mine.
57. Îi contrazic pe ceilalți, chiar dacă astfel îi supăr.
58. Cer părerea altora înainte de a acționa.
59. Consider că merită să-mi fac timp să ascult părerile celor din jurul meu.
60. Provoac discuții, în societate.
61. Mă las influențat(ă) de cei pe care îi consider mai pricepuți decât mine.
62. Decid singur(ă), fără ajutorul altora.
63. Îmi revin greu după un eșec.
64. Pot să-mi manifest entuziasmul, chiar dacă sunt de față persoane pe care nu le cunosc.
65. Sunt mereu neliniștit(ă) din cauza problemelor pe care le am de rezolvat.
66. Încerc să le ridic moralul prietenilor care au neazuri.
67. Mă enervez repede.
68. Sunt sigur(ă) că și în viața mea, „după ploaie, apare soarele”.
69. Când trebuie să povestesc ceva, folosesc puține cuvinte.
70. Stabilesc ce să facă alții.
71. Mi-e greu să respect termenele.
72. Dacă cineva mă supără, povestesc despre defectele lui, de câte ori am ocazia.

73. Problemele de peste zi mă împiedică să am un somn liniștit.
74. Sunt de părere că, deși există multe greutăți, viața oferă și multe bucurii.
75. Mă simt stânjenit(ă) când se vorbește despre mine, în societate, în prezența mea.
76. Vorbesc cu gura plină.
77. Încalc regulile de circulație.
78. Îmi place să fac cunoștință cu oamenii pe care i-am întâlnit de mai multe ori pe stradă sau în magazine.
79. Vorbesc politicos chiar și cu persoanele care se comportă necivilizat.
80. În mijloacele de transport în comun cedez locul meu persoanelor în vârstă.
81. În situații neprevăzute îmi pierd controlul.
82. Intru în vorbă ușor cu necunoscuți.
83. Când urmăresc un scop important pentru mine, îmi neglijez obligațiile.
84. Încep mai multe lucruri decât pot face.
85. Mă cert cu cei care nu sunt de acord cu mine.
86. Îmi place să caut soluții la probleme dificile.
87. Dacă este necesar, pentru a termina la timp o sarcină comună, fac și treaba altora.
88. Când sunt de față mai multe persoane, îmi găsesc cu greu cuvintele.
89. Simt nevoia ca cineva să-mi spună dacă acționez corect sau greșit.
90. Cred că am calități de conducător.
91. Mă străduiesc să fac bine chiar și lucrurile care nu-mi plac.
92. Înainte de a face ceva, mă gândesc dacă nu îi voi deranja pe ceilalți.
93. Când sunt emoționat, îmi este greu să-mi adun gândurile.
94. Într-o conversație nu întrerup persoana care îmi vorbește.
95. Plâng cu ușurință.
96. Îmi place mai mult să ascult decât să vorbesc.
97. Atunci când îmi fac un plan de lucru, nu mă abat de la el.
98. Sunt foarte sever(ă) când apreciez calitatea lucrărilor mele.
99. Pentru mine, sarcinile dificile sunt provocări cărora încerc să le răspund.
100. Într-o problemă, accept ideile celorlalți numai dacă eu nu am informații pentru a-mi forma singur(ă) o părere.
101. Am răbdare cu cei care înțeleg mai greu.
102. Mă adaptez cu ușurință regulilor.
103. Atunci când aflu că un prieten (o prietenă) obține succese, îmi place să le povestesc despre aceasta celor care îl (o) cunosc.
104. Chiar dacă sunt convins că părerea mea este cea mai bună, renunț la ea dacă cei (cele) din jurul meu au altă părere.
105. Îmi folosesc intens timpul de lucru.
106. În viața mea, mereu apare ceva care mă nemulțumește.
107. Mă simt mai bine într-un cerc restrâns de persoane decât într-un colectiv mare.
108. Dacă trebuie să fac ce au hotărât alții, îmi stabilesc singur(ă) planul de lucru.
109. Sunt foarte supărat(ă) dacă nu-mi termin treaba la termenul fixat.
110. Consider că este foarte important să se respecte regulile stabilite la locul de muncă.
111. Îi vorbesc de rău pe cei (cele) care nu sunt de față.
112. Răspândesc veselie în jurul meu.
113. Când vreau să fac ceva, reușesc să uit de problemele pe care le am.
114. Îmi recunosc vina când greșesc.
115. Fac glume pe seama greșelilor celor prezenți.
116. Caut partea bună în întâmplările neplăcute.
117. Accept părerea cuiva numai dacă aduce argumente care mi se par corecte.
118. Sunt superficial(ă) în muncă, dacă ceea ce am de făcut mi se pare neinteresant.
119. Consider că este o pierdere de timp să-ți planifici acțiunile.
120. Dacă văd că o persoană este în dificultate, o ajut, chiar dacă nu o cunosc.

121. Îmi petrec mult timp meditănd asupra problemelor vieții.
122. Când fac cunoștință cu cineva, găsesc imediat subiecte de conversație.
123. Sunt o persoană cu inițiativă.
124. Dacă o muncă mi se pare foarte dificilă, o abandonez.
125. Am păreri diferite de cele ale persoanelor din jurul meu.
126. Arunc hârtii (ambalaje, bilete) pe stradă.
127. Când vreau să realizez ceva, nu mă interesează sentimentele celor care mă împiedică în acțiune.
128. Mi-e greu să înviorez o persoană plictisită.
129. Mă bucur din plin de orice succes al meu.
130. Îmi place să mi se spună ce am de făcut.

Testul „Starea tipică a familiei” (După Минияров В. М.)

Scopul: aprecierea atmosferei emoțional – psihologice din familie

Material: fișa de lucru, stilou;

Instrucțiuni: imaginați-vă că sunteți în propria familie. Amintiți-vă sentimentul, cu care deschideți ușa casei. Amintiți-vă sentimentul, pe care îl aveți când vă amintiți la slujbă despre treburile casnice. Cum vă simțiți în zilele de odihnă, seara după lucru. La general, amintiți-vă toată viața dvs. de familie și senzațiile, legate de familie.

Nr.		0	1	2	3	4	5	6	7	
1.	Satisfăcut									Nesatisfăcut
2.	Calm									Neliniștit
3.	Încordat									Relaxat
4.	Bucuros									Trist
5.	Necesar									Inutil
6.	Odihnit									Obosit
7.	Sănătos									Bolnav
8.	Curajos									Timid
9.	Fără griji									Îngrijorat
10.	Sunt rău									Sunt bun
12.	Abil									Neîndemânatic
13.	Liber									Ocupat

Răspunsul se apreciază după fiecare din cele douăsprezece întrebări de la stânga la dreapta de la 0 la 7 puncte.

Anexa 2. Descrierea eșantionului folosit în cercetare

Tabelul A 2.1. Structura eșantionului în funcție de vârstă și sex

	Vârsta				
Sexul	14	15	16	17	Total
Fete	19	60	17	21	117
	16.24%	51.28%	14.53%	17.95%	53.18%
Băieți	8	58	23	14	103
	7.77%	56.31%	22.33%	13.59%	46.82%
Total	27	118	40	35	220

Tabelul A 2.2. Structura eșantionului în funcție de vârstă și tipul familiei

	Vârsta				
Tipul familiei	14	15	16	17	Total
Familii complete	21	108	30	23	182
	11.54%	59.34%	16.48%	12.64%	82.73%
Familii incomplete	6	10	10	12	38
	15.79%	26.32%	26.32%	31.58%	17.27%
Total	27	118	40	35	220

Tabelul A 2.3. Structura eșantionului în funcție de nivelul inteligenței sociale și sex

	Nivelul inteligenței sociale			
Sexul	1	2	3	Total
Fete	34	58	25	117
	29.06%	49.57%	21.37%	53.18%
Băieți	24	57	22	103
	23.30%	55.34%	21.36%	46.82%
Total	58	115	47	220

Tabelul A 2.4. Structura eșantionului în funcție de nivelul inteligenței sociale și tipul de familie

	Nivelul inteligenței sociale			
Tipul familiei	1	2	3	Total
Familii complete	46	100	36	182
	25.27%	54.95%	19.78%	82.73%
Familii incomplete	12	15	11	38
	31.58%	39.47%	28.95%	17.27%
Total	58	115	47	220

Tabelul A 2.5. Statistică descriptivă – tot eșantionul

	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea	Amplitudinea relativă
Inteligența socială	220	24,61	5,23	10	21	24	28	40	0,258	0,29	121,90%

Tabelul A 2.6. Statistica descriptivă pentru subiecții cu niveluri ale inteligenței sociale diferite – grupare inițială

Niveluri ale inteligenței sociale	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea	Amplitudinea relativă
2	143	21,58	3,23	10	20	22	24	26	-0,907	1,01	74,14%
3	77	30,23	3,17	27	28	30	32	40	1,319	1,58	43,00%

Tabelul A 2.7. Statistica descriptivă pentru subiecții cu niveluri ale inteligenței sociale diferite – grupare nouă

Niveluri ale inteligenței sociale	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea	Amplitudinea relativă
1	58	18,41	2,44	10	17	19	20	21	-1,482	3,20	59,75%
2	115	24,72	2,06	22	23	24	27	28	0,199	-1,3	24,27%
3	47	31,98	2,92	29	30	31	33	40	1,374	1,41	34,40%

Tabelul A 2.8. Statistică descriptivă – tot eșantionul

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	220	15,41	1,00	13,00	15,00	15,00	16,00	18,00	0,74	0,39
IQ_social_1	220	6,17	1,92	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,00	0,01
IQ_social_2	220	6,05	2,03	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,35	-0,04
IQ_social_3	220	7,67	2,44	1,00	6,00	8,00	10,00	12,00	-0,66	-0,16
IQ_social_4	220	4,75	2,08	0,00	3,00	4,00	6,00	11,00	0,55	0,16
IQ_social_total	220	24,61	5,23	10,00	21,00	24,00	28,00	40,00	0,26	0,29
FPI_I	220	5,87	2,92	0,00	4,00	6,00	8,00	15,00	0,38	-0,05
FPI_II	220	5,00	2,02	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,32	-0,06
FPI_III	220	6,34	2,86	0,00	4,00	6,00	8,00	14,00	0,40	-0,16
FPI_IV	220	4,79	2,33	0,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,25	-0,42
FPI_V	220	9,20	2,84	2,00	7,00	9,00	11,00	15,00	-0,21	-0,62
FPI_VI	220	4,94	1,92	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	-0,06	-0,69
FPI_VII	220	4,54	1,95	0,00	3,00	4,50	6,00	9,00	0,00	-0,51
FPI_VIII	220	3,75	2,05	0,00	2,00	4,00	5,00	9,00	-0,02	-0,64
FPI_IX	220	5,98	2,34	0,00	4,00	6,00	8,00	12,00	-0,01	-0,34
FPI_X	220	6,60	2,01	1,00	5,00	7,00	8,00	12,00	-0,18	0,04
FPI_XI	220	6,72	2,36	1,00	5,00	7,00	8,00	13,00	0,01	-0,28
FPI_XII	220	7,57	2,06	3,00	6,00	8,00	9,00	12,00	-0,11	-0,67

X16PF_MD	220	7,81	2,37	2,00	6,00	8,00	10,00	14,00	-0,01	-0,28
X16PF_A	220	8,05	2,16	3,00	7,00	8,00	9,00	13,00	-0,27	-0,26
X16PF_B	220	3,34	1,34	0,00	2,00	3,00	4,00	7,00	-0,13	-0,05
X16PF_C	220	6,40	1,90	1,00	5,00	7,00	8,00	12,00	0,01	-0,14
X16PF_E	220	6,87	2,09	1,00	5,00	7,00	8,00	12,00	0,35	-0,05
X16PF_F	220	5,84	2,05	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,17	0,11
X16PF_G	220	8,51	2,22	3,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,31	-0,47
X16PF_H	220	7,06	2,14	1,00	6,00	7,00	8,00	12,00	-0,02	-0,07
X16PF_I	220	5,72	2,17	1,00	4,00	6,00	7,00	11,00	-0,09	-0,53
X16PF_L	220	5,94	1,75	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,01	0,57
X16PF_M	220	5,31	1,94	0,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,18	0,30
X16PF_N	220	5,79	1,88	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,10	0,45
X16PF_O	220	6,22	2,09	0,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,24	0,08
X16PF_Q1	220	7,03	2,00	0,00	6,00	7,00	8,00	12,00	-0,14	0,06
X16PF_Q2	220	5,28	2,05	0,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,12	-0,27
X16PF_Q3	220	7,56	1,92	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,35	-0,25
X16PF_Q4	220	5,35	1,96	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,05	-0,44
CP5F_DS	220	56,21	6,51	21,00	51,00	56,00	61,00	73,00	-0,34	3,14
CP5F_E	220	75,97	10,20	46,00	71,00	76,00	81,00	109,00	0,19	1,28
CP5F_A	220	85,48	9,76	51,00	81,00	84,00	91,25	116,00	-0,18	1,34
CP5F_C	220	90,10	8,79	65,00	85,00	89,50	95,00	123,00	0,17	1,12
CP5F_S	220	79,15	10,12	44,00	73,00	80,00	86,00	101,00	-0,41	0,36
CP5F_D	220	79,64	8,38	57,00	74,00	79,00	84,00	103,00	0,29	0,26
STF_I	220	10,62	3,41	3,00	8,00	10,00	13,00	19,00	0,38	-0,14
STF_II	220	14,43	4,31	5,00	11,00	14,00	18,00	24,00	0,14	-0,58
STF_III	220	8,40	4,76	0,00	5,00	8,00	12,00	22,00	0,35	-0,42

Tabelul A 2.9. Statistică descriptivă – fete

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	117	15,36	1,03	13,00	15,00	15,00	16,00	18,00	0,63	-0,07
IQ_social_1	117	6,03	2,00	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,09	-0,14
IQ_social_2	117	7,03	1,89	1,00	5,00	7,00	7,00	11,00	0,23	0,05
IQ_social_3	117	7,97	2,29	1,00	7,00	8,00	10,00	12,00	-0,77	0,31
IQ_social_4	117	4,70	2,01	1,00	3,00	4,00	6,00	10,00	0,69	0,14
IQ_social_total	117	25,72	5,19	14,00	21,00	25,00	28,00	40,00	0,27	-0,21
FPI_I	117	6,16	3,01	0,00	4,00	6,00	8,00	15,00	0,23	-0,09
FPI_II	117	5,01	2,03	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,22	-0,05
FPI_III	117	6,69	3,10	0,00	4,00	6,00	9,00	14,00	0,39	-0,44
FPI_IV	117	5,15	2,37	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,28	-0,51
FPI_V	117	9,09	2,78	2,00	7,00	9,00	11,00	14,00	-0,39	-0,57
FPI_VI	117	4,95	1,92	1,00	3,00	5,00	6,00	9,00	-0,05	-0,81

FPI_VII	117	4,20	2,02	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	0,13	-0,51
FPI_VIII	117	3,97	2,10	0,00	3,00	4,00	6,00	8,00	-0,18	-0,62
FPI_IX	117	5,90	2,41	1,00	4,00	6,00	8,00	11,00	0,05	-0,60
FPI_X	117	6,44	1,90	1,00	5,00	7,00	8,00	11,00	-0,31	0,15
FPI_XI	117	7,01	2,47	2,00	6,00	7,00	9,00	13,00	0,10	-0,43
FPI_XII	117	7,04	1,87	3,00	6,00	7,00	9,00	11,00	0,02	-0,81
X16PF_MD	117	7,65	2,59	2,00	6,00	8,00	9,00	14,00	0,12	-0,24
X16PF_A	117	7,96	2,16	3,00	7,00	8,00	9,00	13,00	-0,35	-0,14
X16PF_B	117	3,32	1,26	0,00	3,00	3,00	4,00	7,00	-0,16	0,25
X16PF_C	117	6,02	1,88	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,06	-0,13
X16PF_E	117	6,70	2,25	2,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,53	-0,33
X16PF_F	117	5,91	2,25	0,00	5,00	6,00	8,00	11,00	-0,29	-0,27
X16PF_G	117	8,59	2,10	4,00	7,00	8,00	10,00	12,00	-0,22	-0,58
X16PF_H	117	7,11	2,24	2,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,06	-0,18
X16PF_I	117	6,66	1,88	2,00	5,00	7,00	8,00	11,00	-0,31	-0,29
X16PF_L	117	6,01	1,71	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,29	0,43
X16PF_M	117	5,29	1,85	0,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,02	0,66
X16PF_N	117	5,96	1,86	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,09	0,60
X16PF_O	117	6,66	2,19	2,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,33	-0,28
X16PF_Q1	117	7,02	2,19	0,00	5,00	7,00	9,00	12,00	-0,07	-0,01
X16PF_Q2	117	5,19	2,17	0,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,22	-0,29
X16PF_Q3	117	7,50	1,98	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,31	-0,29
X16PF_Q4	117	5,87	1,90	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,07	-0,65
CP5F_DS	117	56,14	7,37	21,00	51,00	55,00	61,00	73,00	-0,45	3,43
CP5F_E	117	76,40	10,57	51,00	71,00	77,00	81,00	104,00	0,25	0,79
CP5F_A	117	86,61	9,37	56,00	82,00	85,00	93,00	116,00	0,18	1,30
CP5F_C	117	89,74	8,76	66,00	84,00	89,00	94,00	115,00	0,17	0,63
CP5F_S	117	78,67	11,46	44,00	71,00	79,00	87,00	101,00	-0,41	0,04
CP5F_D	117	80,00	8,56	57,00	75,00	79,00	85,00	103,00	0,11	0,21
STF_I	117	10,65	3,28	3,00	8,00	10,00	13,00	19,00	0,30	0,16
STF_II	117	14,91	4,48	5,00	12,00	15,00	18,00	24,00	0,08	-0,61
STF_III	117	8,74	5,34	0,00	5,00	8,00	13,00	22,00	0,25	-0,72

Tabelul A 2.10. Statistică descriptivă – băieți

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abateră standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	103	15,47	0,98	13,00	15,00	15,00	16,00	18,00	0,93	1,06
IQ_social_1	103	6,32	1,84	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,17	0,15
IQ_social_2	103	6,08	2,18	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,42	-0,16
IQ_social_3	103	7,33	2,56	1,00	5,50	8,00	9,00	12,00	-0,53	-0,53
IQ_social_4	103	4,80	2,17	0,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,41	0,22
IQ_social_total	103	24,49	5,30	10,00	22,00	24,00	28,00	40,00	0,25	0,89

FPI_I	103	5,53	2,79	1,00	3,50	6,00	7,00	14,00	0,54	0,18
FPI_II	103	4,99	2,02	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,43	-0,01
FPI_III	103	5,93	2,51	0,00	4,00	6,00	8,00	12,00	0,18	-0,15
FPI_IV	103	4,39	2,23	0,00	3,00	4,00	6,00	10,00	0,17	-0,44
FPI_V	103	9,31	2,92	3,00	7,00	9,00	12,00	15,00	-0,04	-0,70
FPI_VI	103	4,93	1,92	0,00	3,50	5,00	6,00	9,00	-0,07	-0,52
FPI_VII	103	4,93	1,80	1,00	4,00	5,00	6,00	9,00	-0,05	-0,44
FPI_VIII	103	3,51	1,97	0,00	2,00	4,00	5,00	9,00	0,15	-0,51
FPI_IX	103	6,07	2,27	0,00	5,00	6,00	7,50	12,00	-0,08	0,09
FPI_X	103	6,77	2,13	2,00	6,00	7,00	8,00	12,00	-0,14	-0,08
FPI_XI	103	6,39	2,20	1,00	5,00	7,00	8,00	11,00	-0,23	-0,30
FPI_XII	103	8,17	2,12	3,00	7,00	8,00	9,00	12,00	-0,44	-0,28
X16PF_MD	103	7,99	2,08	3,00	6,00	8,00	10,00	13,00	-0,15	-0,65
X16PF_A	103	8,16	2,16	3,00	7,00	8,00	9,50	13,00	-0,18	-0,39
X16PF_B	103	3,35	1,43	0,00	2,00	3,00	4,50	7,00	-0,10	-0,28
X16PF_C	103	6,83	1,83	3,00	5,00	7,00	8,00	12,00	-0,01	-0,05
X16PF_E	103	7,07	1,87	1,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,15	0,73
X16PF_F	103	5,76	1,80	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,02	0,86
X16PF_G	103	8,43	2,36	3,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,36	-0,46
X16PF_H	103	7,00	2,03	1,00	6,00	7,00	8,50	12,00	-0,14	0,08
X16PF_I	103	4,66	2,00	1,00	3,00	5,00	6,00	10,00	0,26	0,01
X16PF_L	103	5,86	1,80	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,25	0,68
X16PF_M	103	5,33	2,04	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,32	0,01
X16PF_N	103	5,59	1,89	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,29	0,22
X16PF_O	103	5,72	1,86	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,18	-0,05
X16PF_Q1	103	7,05	1,78	2,00	6,00	7,00	8,00	11,00	-0,28	-0,10
X16PF_Q2	103	5,38	1,91	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00	-0,01	-0,23
X16PF_Q3	103	7,64	1,86	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,40	-0,17
X16PF_Q4	103	4,76	1,86	1,00	4,00	5,00	6,00	10,00	0,18	0,04
CP5F_DS	103	56,29	5,41	42,00	52,00	57,00	60,00	72,00	0,05	-0,09
CP5F_E	103	75,49	9,80	46,00	70,50	76,00	81,00	109,00	0,09	2,08
CP5F_A	103	84,19	10,07	51,00	79,00	84,00	91,00	108,00	-0,47	1,19
CP5F_C	103	90,50	8,84	65,00	87,00	90,00	97,00	123,00	0,17	1,78
CP5F_S	103	79,71	8,38	57,00	75,50	80,00	84,50	99,00	-0,20	0,20
CP5F_D	103	79,23	8,20	62,00	73,00	79,00	83,50	103,00	0,51	0,47
STF_I	103	10,58	3,57	3,00	8,00	10,00	13,00	19,00	0,45	-0,36
STF_II	103	13,89	4,05	5,00	11,00	13,00	17,00	23,00	0,15	-0,58
STF_III	103	8,01	3,99	0,00	5,00	7,00	10,50	19,00	0,39	-0,24

Tabelul A 2.11. Statistică descriptivă – nivelul 2 al inteligenței sociale

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
-----------	---------------------	-------	-------------------	-----------------	---------------	---------	---------------	-----------------	-----------	----------

Vårsta	143	15,32	1,00	13,00	15,00	15,00	16,00	18,00	0,91	1,12
IQ_social_1	143	5,41	1,68	1,00	4,00	5,00	6,50	10,00	-0,07	0,05
IQ_social_2	143	5,50	1,77	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,35	0,52
IQ_social_3	143	6,87	2,51	1,00	5,00	7,00	9,00	12,00	-0,31	-0,60
IQ_social_4	143	3,85	1,56	0,00	3,00	4,00	5,00	10,00	0,47	1,18
IQ_social_total	143	21,58	3,23	10,00	20,00	22,00	24,00	26,00	-0,91	1,01
FPI_I	143	5,72	2,97	0,00	4,00	6,00	8,00	15,00	0,47	0,22
FPI_II	143	4,94	2,12	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,34	0,03
FPI_III	143	6,58	2,90	0,00	5,00	6,00	8,50	14,00	0,32	-0,22
FPI_IV	143	4,84	2,35	0,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,21	-0,35
FPI_V	143	9,32	2,87	2,00	7,00	9,00	11,50	15,00	-0,30	-0,51
FPI_VI	143	4,94	2,05	0,00	3,00	5,00	7,00	9,00	-0,18	-0,84
FPI_VII	143	4,55	2,02	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	0,05	-0,69
FPI_VIII	143	3,90	2,09	0,00	2,50	4,00	5,50	9,00	-0,02	-0,64
FPI_IX	143	6,12	2,33	0,00	5,00	6,00	8,00	12,00	-0,06	-0,20
FPI_X	143	6,73	1,98	2,00	5,00	7,00	8,00	12,00	-0,15	-0,02
FPI_XI	143	6,78	2,39	1,00	5,00	7,00	8,00	13,00	-0,01	-0,15
FPI_XII	143	7,64	2,03	3,00	6,00	8,00	9,00	12,00	-0,15	-0,53
X16PF_MD	143	7,91	2,30	2,00	6,50	8,00	9,50	14,00	0,08	-0,08
X16PF_A	143	8,25	2,15	3,00	7,00	8,00	10,00	13,00	-0,20	-0,16
X16PF_B	143	3,41	1,43	0,00	2,00	3,00	4,00	7,00	-0,14	-0,14
X16PF_C	143	6,49	1,93	1,00	5,00	7,00	8,00	12,00	0,02	-0,14
X16PF_E	143	6,80	1,97	1,00	5,50	6,00	8,00	12,00	0,38	0,10
X16PF_F	143	5,82	2,04	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,07	-0,08
X16PF_G	143	8,62	2,23	3,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,42	-0,42
X16PF_H	143	7,03	2,19	1,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,03	0,08
X16PF_I	143	5,87	2,29	1,00	4,00	6,00	7,50	11,00	-0,11	-0,69
X16PF_L	143	5,73	1,73	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,19	0,48
X16PF_M	143	5,43	1,93	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,36	0,32
X16PF_N	143	5,95	1,93	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,10	0,55
X16PF_O	143	6,27	2,04	2,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,25	-0,22
X16PF_Q1	143	7,06	1,96	2,00	6,00	7,00	8,00	12,00	-0,03	-0,21
X16PF_Q2	143	5,21	1,99	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,34	-0,20
X16PF_Q3	143	7,64	1,92	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,44	-0,20
X16PF_Q4	143	5,36	1,92	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,03	-0,31
CP5F_DS	143	55,87	6,13	44,00	51,00	55,00	60,00	73,00	0,62	-0,03
CP5F_E	143	76,48	11,11	46,00	70,50	77,00	82,00	109,00	0,15	0,97
CP5F_A	143	84,83	10,24	51,00	81,00	83,00	91,00	116,00	-0,28	1,64
CP5F_C	143	89,92	9,32	66,00	84,00	89,00	94,50	123,00	0,32	1,12
CP5F_S	143	78,92	10,21	44,00	73,00	80,00	84,50	101,00	-0,46	0,66
CP5F_D	143	78,83	8,47	57,00	74,00	78,00	83,00	103,00	0,40	0,70
STF_I	143	10,30	3,46	3,00	8,00	10,00	12,00	19,00	0,36	-0,10
STF_II	143	14,43	4,31	5,00	11,00	14,00	18,00	24,00	0,27	-0,58
STF_III	143	8,03	4,74	0,00	4,50	7,00	12,00	22,00	0,36	-0,42

Tabelul A 2.12. Statistică descriptivă – nivelul 2 al inteligenței sociale, fete

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	72	15,18	1,00	13,00	15,00	15,00	15,25	18,00	0,85	0,85
IQ_social_1	72	5,07	1,69	1,00	4,00	5,00	6,00	9,00	-0,08	-0,08
IQ_social_2	72	5,43	1,71	1,00	4,00	5,00	6,00	10,00	0,25	0,73
IQ_social_3	72	7,24	2,41	1,00	6,00	7,00	9,00	11,00	-0,51	-0,20
IQ_social_4	72	3,71	1,40	1,00	3,00	4,00	4,00	10,00	1,18	4,74
IQ_social_total	72	21,42	3,08	14,00	20,00	22,00	24,00	26,00	-0,46	-0,43
FPI_I	72	5,93	3,08	0,00	4,00	6,00	8,00	15,00	0,32	0,14
FPI_II	72	4,89	2,15	1,00	3,75	5,00	6,00	11,00	0,22	0,05
FPI_III	72	7,17	3,05	2,00	5,00	6,50	9,25	14,00	0,37	-0,66
FPI_IV	72	5,17	2,44	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,31	-0,48
FPI_V	72	9,29	2,85	2,00	7,00	10,00	11,25	14,00	-0,63	-0,27
FPI_VI	72	4,96	2,09	1,00	3,00	5,00	7,00	8,00	-0,13	-0,97
FPI_VII	72	4,12	2,01	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	0,23	-0,58
FPI_VIII	72	4,12	2,10	0,00	3,00	4,00	6,00	8,00	-0,21	-0,50
FPI_IX	72	6,06	2,31	1,00	4,00	6,00	7,25	11,00	0,06	-0,46
FPI_X	72	6,71	1,72	3,00	5,75	7,00	8,00	11,00	-0,17	-0,19
FPI_XI	72	7,22	2,47	2,00	6,00	7,00	9,00	13,00	0,13	-0,38
FPI_XII	72	6,97	1,82	3,00	6,00	7,00	8,00	10,00	-0,09	-0,69
X16PF_MD	72	7,83	2,58	2,00	6,75	8,00	9,25	14,00	0,15	-0,14
X16PF_A	72	8,19	2,13	3,00	7,00	8,00	9,25	13,00	-0,36	0,17
X16PF_B	72	3,47	1,31	0,00	3,00	4,00	4,00	7,00	-0,13	0,22
X16PF_C	72	6,17	1,94	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,08	-0,12
X16PF_E	72	6,61	2,09	3,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,75	0,09
X16PF_F	72	5,92	2,31	1,00	4,00	6,00	8,00	10,00	-0,31	-0,52
X16PF_G	72	8,82	2,09	4,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,31	-0,59
X16PF_H	72	7,14	2,22	2,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,14	0,03
X16PF_I	72	6,89	1,99	2,00	6,00	7,00	8,00	11,00	-0,49	-0,14
X16PF_L	72	5,65	1,59	1,00	5,00	6,00	7,00	9,00	-0,15	0,20
X16PF_M	72	5,58	1,74	1,00	4,00	6,00	7,00	11,00	0,09	0,70
X16PF_N	72	6,17	1,96	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,22	0,31
X16PF_O	72	6,56	2,23	2,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,22	-0,24
X16PF_Q1	72	7,11	2,09	2,00	5,75	7,00	8,00	12,00	0,15	-0,37
X16PF_Q2	72	5,07	2,09	1,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,48	-0,23
X16PF_Q3	72	7,51	1,94	3,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,32	-0,46
X16PF_Q4	72	5,76	1,93	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,07	-0,53
CP5F_DS	72	55,75	6,84	44,00	50,00	54,00	61,00	73,00	0,68	-0,24
CP5F_E	72	76,79	11,65	51,00	70,00	77,00	81,00	104,00	0,16	0,44
CP5F_A	72	86,21	9,78	56,00	81,00	84,50	91,50	116,00	0,07	1,89

CP5F_C	72	88,90	9,55	66,00	83,00	89,00	94,00	115,00	0,18	0,56
CP5F_S	72	78,21	12,09	44,00	69,00	79,00	87,25	101,00	-0,37	0,11
CP5F_D	72	78,19	8,90	57,00	73,75	78,00	81,25	103,00	0,30	0,55
STF_I	72	10,19	3,29	3,00	8,00	10,00	12,00	19,00	0,21	0,23
STF_II	72	15,24	4,65	5,00	12,00	14,50	19,00	24,00	0,13	-0,76
STF_III	72	8,26	5,36	0,00	4,00	8,00	12,25	22,00	0,32	-0,62

Tabelul A 2.13. Statistică descriptivă – nivelul 2 al inteligenței sociale, băieți

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	71	15,46	0,98	13,00	15,00	15,00	16,00	18,00	1,08	1,58
IQ_social_1	71	5,75	1,62	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	-0,01	0,25
IQ_social_2	71	5,56	1,84	2,00	4,00	6,00	7,00	11,00	0,42	0,40
IQ_social_3	71	6,51	2,59	1,00	5,00	6,00	9,00	12,00	-0,12	-0,76
IQ_social_4	71	3,99	1,71	0,00	3,00	4,00	5,00	8,00	0,00	-0,30
IQ_social_total	71	21,75	3,39	10,00	19,50	23,00	24,00	26,00	-1,29	2,29
FPI_I	71	5,51	2,85	1,00	3,50	6,00	7,00	14,00	0,65	0,50
FPI_II	71	4,99	2,12	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,49	0,08
FPI_III	71	5,99	2,63	0,00	4,00	6,00	7,50	12,00	0,05	-0,06
FPI_IV	71	4,51	2,22	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	0,00	-0,43
FPI_V	71	9,35	2,91	3,00	7,00	9,00	11,50	15,00	0,00	-0,70
FPI_VI	71	4,93	2,03	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	-0,23	-0,68
FPI_VII	71	4,97	1,96	1,00	4,00	5,00	6,50	9,00	-0,09	-0,62
FPI_VIII	71	3,66	2,06	0,00	2,00	4,00	5,00	9,00	0,16	-0,61
FPI_IX	71	6,18	2,36	0,00	5,00	6,00	8,00	12,00	-0,19	0,14
FPI_X	71	6,75	2,22	2,00	5,00	7,00	8,00	12,00	-0,14	-0,16
FPI_XI	71	6,34	2,22	1,00	5,00	7,00	8,00	11,00	-0,34	-0,25
FPI_XII	71	8,31	2,03	3,00	7,00	9,00	9,50	12,00	-0,46	-0,09
X16PF_MD	71	7,99	1,99	3,00	6,50	8,00	9,50	13,00	0,02	-0,42
X16PF_A	71	8,31	2,20	3,00	7,00	8,00	10,00	13,00	-0,06	-0,42
X16PF_B	71	3,34	1,55	0,00	2,00	3,00	5,00	7,00	-0,11	-0,40
X16PF_C	71	6,82	1,88	3,00	5,50	7,00	8,00	12,00	-0,01	-0,04
X16PF_E	71	6,99	1,82	1,00	6,00	7,00	8,00	11,00	-0,07	0,63
X16PF_F	71	5,72	1,75	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,35	0,84
X16PF_G	71	8,41	2,36	3,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,45	-0,43
X16PF_H	71	6,92	2,16	1,00	6,00	7,00	8,00	12,00	-0,11	0,17
X16PF_I	71	4,85	2,12	1,00	3,00	5,00	6,00	10,00	0,30	-0,16
X16PF_L	71	5,80	1,87	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,26	0,60
X16PF_M	71	5,27	2,10	2,00	4,00	5,00	6,50	11,00	0,59	0,23
X16PF_N	71	5,73	1,89	0,00	5,00	6,00	7,00	10,00	-0,50	0,63
X16PF_O	71	5,97	1,80	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	0,06	-0,77
X16PF_Q1	71	7,00	1,83	2,00	6,00	7,00	8,00	11,00	-0,33	-0,05

X16PF_Q2	71	5,35	1,89	1,00	4,00	5,00	6,50	10,00	0,20	0,01
X16PF_Q3	71	7,76	1,89	2,00	6,50	8,00	9,00	11,00	-0,58	0,22
X16PF_Q4	71	4,96	1,85	1,00	4,00	5,00	6,00	10,00	0,09	0,11
CP5F_DS	71	56,00	5,36	46,00	51,50	56,00	59,50	72,00	0,51	0,15
CP5F_E	71	76,15	10,60	46,00	71,00	77,00	82,00	109,00	0,13	1,86
CP5F_A	71	83,42	10,56	51,00	79,00	83,00	89,50	108,00	-0,52	1,38
CP5F_C	71	90,96	9,02	68,00	87,00	90,00	96,50	123,00	0,54	1,91
CP5F_S	71	79,63	7,88	60,00	76,00	80,00	84,00	99,00	-0,31	0,28
CP5F_D	71	79,46	8,02	63,00	74,00	79,00	83,50	103,00	0,62	0,96
STF_I	71	10,41	3,64	3,00	8,00	10,00	12,50	19,00	0,46	-0,34
STF_II	71	13,61	3,78	6,00	11,00	13,00	16,50	23,00	0,24	-0,58
STF_III	71	7,80	4,05	0,00	5,00	7,00	10,50	16,00	0,29	-0,58

Tabelul A 2.14. Statistică descriptivă – nivelul 3 al inteligenței sociale

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abateră standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	77	15,57	1,01	14,00	15,00	15,00	16,00	18,00	0,48	-0,54
IQ_social_1	77	7,58	1,50	4,00	7,00	7,00	9,00	11,00	0,31	-0,03
IQ_social_2	77	7,08	2,08	2,00	6,00	7,00	8,00	11,00	0,04	-0,46
IQ_social_3	77	9,14	1,38	6,00	8,00	9,00	10,00	12,00	-0,32	-0,52
IQ_social_4	77	6,42	1,89	3,00	5,00	6,00	8,00	11,00	0,28	-0,40
IQ_social_total	77	30,23	3,17	27,00	28,00	30,00	32,00	40,00	1,32	1,58
FPI_I	77	6,14	2,82	1,00	4,00	6,00	8,00	12,00	0,21	-0,47
FPI_II	77	5,12	1,81	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	0,31	-0,50
FPI_III	77	5,88	2,74	0,00	4,00	5,00	8,00	14,00	0,54	0,12
FPI_IV	77	4,70	2,31	1,00	3,00	5,00	6,00	10,00	0,34	-0,51
FPI_V	77	8,96	2,80	3,00	7,00	9,00	11,00	14,00	-0,03	-0,73
FPI_VI	77	4,94	1,65	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	0,36	-0,41
FPI_VII	77	4,53	1,82	0,00	4,00	5,00	6,00	9,00	-0,16	0,00
FPI_VIII	77	3,49	1,96	0,00	2,00	4,00	5,00	8,00	-0,05	-0,67
FPI_IX	77	5,71	2,36	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,09	-0,49
FPI_X	77	6,35	2,06	1,00	6,00	6,00	7,00	11,00	-0,22	0,17
FPI_XI	77	6,60	2,32	2,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,05	-0,48
FPI_XII	77	7,44	2,12	3,00	5,00	8,00	9,00	12,00	-0,04	-0,86
X16PF_MD	77	7,62	2,50	3,00	6,00	8,00	10,00	14,00	-0,12	-0,61
X16PF_A	77	7,68	2,12	3,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,45	-0,61
X16PF_B	77	3,21	1,14	0,00	3,00	3,00	4,00	5,00	-0,26	-0,15
X16PF_C	77	6,23	1,84	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,03	-0,11
X16PF_E	77	7,01	2,30	2,00	5,00	7,00	8,00	12,00	0,27	-0,29
X16PF_F	77	5,88	2,06	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,36	0,59
X16PF_G	77	8,32	2,20	3,00	7,00	8,00	10,00	12,00	-0,12	-0,42
X16PF_H	77	7,12	2,06	2,00	6,00	7,00	9,00	12,00	-0,10	-0,37

X16PF_I	77	5,44	1,92	1,00	4,00	6,00	7,00	9,00	-0,22	-0,22
X16PF_L	77	6,34	1,73	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,40	0,38
X16PF_M	77	5,09	1,95	0,00	4,00	5,00	6,00	10,00	-0,12	0,15
X16PF_N	77	5,48	1,74	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,21	0,16
X16PF_O	77	6,13	2,19	0,00	5,00	6,00	7,00	12,00	0,25	0,56
X16PF_Q1	77	6,99	2,10	0,00	6,00	7,00	9,00	11,00	-0,32	0,47
X16PF_Q2	77	5,40	2,17	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,23	-0,24
X16PF_Q3	77	7,43	1,94	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,19	-0,21
X16PF_Q4	77	5,32	2,04	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,08	-0,61
CP5F_DS	77	56,83	7,17	21,00	53,00	58,00	61,00	72,00	-1,55	7,13
CP5F_E	77	75,04	8,25	53,00	71,00	75,00	79,00	103,00	0,06	1,51
CP5F_A	77	86,69	8,73	69,00	82,00	85,00	93,00	108,00	0,25	-0,28
CP5F_C	77	90,43	7,75	65,00	87,00	90,00	95,00	108,00	-0,24	0,89
CP5F_S	77	79,60	10,02	54,00	73,00	81,00	87,00	99,00	-0,31	-0,19
CP5F_D	77	81,16	8,06	62,00	76,00	81,00	86,00	99,00	0,12	-0,39
STF_I	77	11,21	3,27	6,00	9,00	11,00	13,00	19,00	0,52	-0,27
STF_II	77	14,44	4,33	5,00	12,00	15,00	17,00	23,00	-0,11	-0,54
STF_III	77	9,06	4,76	0,00	5,00	9,00	12,00	20,00	0,36	-0,40

Tabelul A 2.15. Statistică descriptivă – nivelul 3 al inteligenței sociale, fete

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Bolțirea
Vârsta	45	15,64	1,03	14,00	15,00	15,00	17,00	18,00	0,38	-0,84
IQ_social_1	45	7,58	1,39	4,00	7,00	8,00	8,00	11,00	0,28	0,69
IQ_social_2	45	6,98	1,79	4,00	6,00	7,00	8,00	11,00	0,16	-0,51
IQ_social_3	45	9,13	1,50	6,00	8,00	9,00	10,00	12,00	-0,45	-0,43
IQ_social_4	45	6,29	1,82	3,00	5,00	7,00	7,00	10,00	0,12	-0,48
IQ_social_total	45	30,00	3,06	27,00	27,00	29,00	32,00	40,00	1,15	1,26
FPI_I	45	6,53	2,88	1,00	4,00	6,00	8,00	12,00	0,13	-0,36
FPI_II	45	5,20	1,83	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	0,37	-0,47
FPI_III	45	5,93	3,06	0,00	4,00	5,00	8,00	14,00	0,50	0,04
FPI_IV	45	5,11	2,28	1,00	3,00	5,00	6,00	10,00	0,22	-0,55
FPI_V	45	8,78	2,68	3,00	7,00	9,00	11,00	14,00	0,01	-0,78
FPI_VI	45	4,93	1,66	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	0,20	-0,57
FPI_VII	45	4,31	2,04	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	-0,02	-0,26
FPI_VIII	45	3,71	2,10	0,00	2,00	4,00	5,00	8,00	-0,14	-0,75
FPI_IX	45	5,64	2,57	1,00	4,00	5,00	8,00	11,00	0,10	-0,76
FPI_X	45	6,02	2,11	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,24	0,14
FPI_XI	45	6,67	2,44	2,00	5,00	7,00	8,00	12,00	0,03	-0,52
FPI_XII	45	7,16	1,97	4,00	5,00	7,00	9,00	11,00	0,13	-1,01
X16PF_MD	45	7,36	2,61	3,00	6,00	7,00	9,00	14,00	0,08	-0,33

X16PF_A	45	7,58	2,17	3,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,36	-0,53
X16PF_B	45	3,09	1,14	0,00	2,00	3,00	4,00	5,00	-0,47	0,15
X16PF_C	45	5,78	1,78	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	-0,05	-0,20
X16PF_E	45	6,84	2,50	2,00	5,00	6,00	9,00	12,00	0,28	-0,71
X16PF_F	45	5,91	2,18	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,28	0,36
X16PF_G	45	8,22	2,08	4,00	7,00	8,00	10,00	12,00	-0,10	-0,37
X16PF_H	45	7,07	2,28	2,00	6,00	7,00	9,00	12,00	-0,06	-0,40
X16PF_I	45	6,29	1,63	3,00	5,00	6,00	7,00	9,00	-0,16	-0,40
X16PF_L	45	6,58	1,76	4,00	5,00	6,00	8,00	11,00	0,68	-0,25
X16PF_M	45	4,82	1,95	0,00	4,00	5,00	6,00	10,00	0,09	0,84
X16PF_N	45	5,62	1,66	1,00	5,00	6,00	7,00	9,00	-0,52	0,79
X16PF_O	45	6,82	2,14	3,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,58	-0,38
X16PF_Q1	45	6,87	2,36	0,00	5,00	7,00	9,00	11,00	-0,29	0,28
X16PF_Q2	45	5,38	2,32	0,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,13	-0,16
X16PF_Q3	45	7,47	2,06	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,29	0,02
X16PF_Q4	45	6,04	1,87	3,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,07	-0,84
CP5F_DS	45	56,76	8,19	21,00	52,00	57,00	62,00	72,00	-1,61	7,25
CP5F_E	45	75,78	8,65	57,00	72,00	75,00	81,00	103,00	0,41	1,50
CP5F_A	45	87,24	8,74	71,00	83,00	85,00	93,00	108,00	0,48	-0,19
CP5F_C	45	91,09	7,23	78,00	87,00	91,00	94,00	108,00	0,58	0,04
CP5F_S	45	79,40	10,46	54,00	73,00	81,00	87,00	99,00	-0,44	-0,30
CP5F_D	45	82,89	7,18	69,00	78,00	82,00	87,00	98,00	0,21	-0,44
STF_I	45	11,38	3,17	6,00	10,00	11,00	13,00	19,00	0,59	-0,14
STF_II	45	14,38	4,19	6,00	12,00	15,00	16,00	23,00	-0,11	-0,44
STF_III	45	9,49	5,29	0,00	5,00	9,00	13,00	20,00	0,15	-0,77

Tabelul A 2.16. Statistică descriptivă – nivelul 3 al inteligenței sociale, băieți

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abateră standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	32	15,47	0,98	14,00	15,00	15,00	16,00	18,00	0,64	0,16
IQ_social_1	32	7,59	1,66	5,00	6,00	7,00	9,00	11,00	0,34	-0,57
IQ_social_2	32	7,22	2,45	2,00	5,00	7,00	9,00	11,00	-0,12	-0,67
IQ_social_3	32	9,16	1,22	7,00	8,00	9,00	10,00	11,00	0,02	-1,14
IQ_social_4	32	6,59	2,00	3,00	5,00	6,00	8,00	11,00	0,42	-0,40
IQ_social_total	32	30,56	3,35	27,00	28,00	30,00	31,25	40,00	1,54	2,03
FPI_I	32	5,59	2,69	1,00	3,75	6,00	7,25	11,00	0,27	-0,58
FPI_II	32	5,00	1,81	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	0,24	-0,47
FPI_III	32	5,81	2,26	3,00	4,00	5,00	8,00	11,00	0,59	-0,56
FPI_IV	32	4,12	2,27	1,00	2,00	4,00	5,25	10,00	0,58	-0,05
FPI_V	32	9,22	2,99	3,00	7,00	9,00	12,00	14,00	-0,13	-0,64
FPI_VI	32	4,94	1,66	2,00	4,00	5,00	6,00	9,00	0,60	-0,03
FPI_VII	32	4,84	1,42	2,00	4,00	5,00	6,00	8,00	0,00	-0,22

FPI_VIII	32	3,19	1,75	0,00	2,00	3,50	4,00	7,00	-0,07	-0,55
FPI_IX	32	5,81	2,06	2,00	5,00	5,50	7,00	11,00	0,17	0,15
FPI_X	32	6,81	1,94	3,00	6,00	7,00	8,00	11,00	-0,08	0,24
FPI_XI	32	6,50	2,19	2,00	5,00	6,00	8,00	11,00	0,04	-0,36
FPI_XII	32	7,84	2,29	3,00	6,75	8,00	9,00	12,00	-0,35	-0,55
X16PF_MD	32	8,00	2,31	3,00	6,00	8,50	10,00	11,00	-0,42	-0,97
X16PF_A	32	7,81	2,09	4,00	6,75	8,00	9,00	11,00	-0,60	-0,61
X16PF_B	32	3,38	1,13	1,00	3,00	3,00	4,00	5,00	0,04	-0,82
X16PF_C	32	6,88	1,76	3,00	5,00	7,00	8,00	11,00	0,01	0,07
X16PF_E	32	7,25	1,98	3,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,50	0,93
X16PF_F	32	5,84	1,92	0,00	5,00	5,00	7,25	9,00	-0,58	1,32
X16PF_G	32	8,47	2,38	3,00	7,00	8,00	10,00	12,00	-0,19	-0,42
X16PF_H	32	7,19	1,75	4,00	6,00	7,00	9,00	10,00	-0,11	-0,88
X16PF_I	32	4,25	1,67	1,00	3,00	4,50	5,25	7,00	-0,38	-0,51
X16PF_L	32	6,00	1,65	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	-0,14	1,04
X16PF_M	32	5,47	1,92	1,00	4,00	6,00	7,00	9,00	-0,43	-0,21
X16PF_N	32	5,28	1,87	2,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,16	-0,05
X16PF_O	32	5,16	1,90	0,00	4,00	5,00	6,25	9,00	-0,57	0,67
X16PF_Q1	32	7,16	1,69	3,00	6,00	7,00	8,25	10,00	-0,09	-0,24
X16PF_Q2	32	5,44	1,97	1,00	4,00	6,00	7,00	8,00	-0,47	-0,51
X16PF_Q3	32	7,38	1,79	4,00	6,00	7,00	9,00	11,00	0,00	-0,73
X16PF_Q4	32	4,31	1,84	1,00	3,00	4,00	5,00	9,00	0,40	0,43
CP5F_DS	32	56,94	5,56	42,00	54,75	59,00	61,00	65,00	-0,95	0,32
CP5F_E	32	74,00	7,66	53,00	69,00	74,50	78,00	87,00	-0,77	1,18
CP5F_A	32	85,91	8,79	69,00	80,50	85,50	91,50	103,00	-0,07	-0,47
CP5F_C	32	89,50	8,46	65,00	86,75	89,50	97,00	102,00	-0,91	1,08
CP5F_S	32	79,88	9,51	57,00	73,75	80,00	85,50	98,00	-0,07	0,08
CP5F_D	32	78,72	8,69	62,00	72,00	78,50	82,75	99,00	0,37	-0,25
STF_I	32	10,97	3,43	6,00	8,00	11,00	13,25	19,00	0,50	-0,29
STF_II	32	14,53	4,59	5,00	12,00	15,50	17,00	23,00	-0,11	-0,57
STF_III	32	8,47	3,90	2,00	5,75	8,00	10,25	19,00	0,71	0,69

Tabelul A 2.17. Statistică descriptivă – familii complete

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abateră standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	182	15,34	0,95	13,00	15,00	15,00	16,00	18,00	1,04	1,19
IQ_social_1	182	6,18	1,85	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,12	-0,11
IQ_social_2	182	5,98	1,91	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,24	-0,09
IQ_social_3	182	7,51	2,42	1,00	6,00	8,00	9,00	12,00	-0,63	-0,19
IQ_social_4	182	4,79	2,03	0,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,51	0,32
IQ_social_total	182	24,42	4,89	10,00	21,25	24,00	28,00	38,00	-0,03	0,14
FPI_I	182	5,89	2,96	0,00	4,00	6,00	8,00	15,00	0,46	0,04

FPI_II	182	5,05	1,98	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,30	-0,07
FPI_III	182	6,36	2,93	0,00	4,00	6,00	8,75	14,00	0,31	-0,32
FPI_IV	182	4,84	2,44	0,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,22	-0,56
FPI_V	182	9,28	2,89	2,00	7,00	9,00	12,00	15,00	-0,19	-0,72
FPI_VI	182	4,96	1,92	1,00	3,00	5,00	6,00	9,00	-0,04	-0,78
FPI_VII	182	4,66	2,01	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	-0,05	-0,56
FPI_VIII	182	3,70	2,08	0,00	2,00	4,00	5,00	9,00	0,05	-0,64
FPI_IX	182	6,16	2,38	0,00	5,00	6,00	8,00	12,00	-0,11	-0,31
FPI_X	182	6,69	2,00	1,00	6,00	7,00	8,00	12,00	-0,17	0,17
FPI_XI	182	6,78	2,44	1,00	5,00	7,00	8,00	13,00	-0,09	-0,40
FPI_XII	182	7,73	2,08	3,00	6,00	8,00	9,00	12,00	-0,20	-0,66
X16PF_MD	182	7,82	2,40	3,00	6,00	8,00	10,00	14,00	0,06	-0,33
X16PF_A	182	8,07	2,11	3,00	7,00	8,00	9,00	13,00	-0,29	-0,18
X16PF_B	182	3,31	1,37	0,00	2,00	3,00	4,00	7,00	-0,13	-0,04
X16PF_C	182	6,37	1,87	2,00	5,00	6,50	8,00	12,00	0,20	-0,23
X16PF_E	182	6,95	2,11	1,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,33	-0,18
X16PF_F	182	5,80	2,07	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,14	0,20
X16PF_G	182	8,57	2,23	3,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,42	-0,37
X16PF_H	182	7,15	2,18	1,00	6,00	7,00	9,00	12,00	-0,07	-0,01
X16PF_I	182	5,71	2,17	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,12	-0,62
X16PF_L	182	5,90	1,77	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,02	0,69
X16PF_M	182	5,29	1,86	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,23	0,20
X16PF_N	182	5,78	1,86	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,10	0,59
X16PF_O	182	6,13	2,15	0,00	5,00	6,00	7,00	12,00	0,29	0,14
X16PF_Q1	182	7,01	1,92	2,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,05	-0,29
X16PF_Q2	182	5,34	2,01	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,19	-0,26
X16PF_Q3	182	7,53	1,98	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,34	-0,28
X16PF_Q4	182	5,30	1,94	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,08	-0,54
CP5F_DS	182	56,22	6,49	21,00	52,00	57,00	60,00	73,00	-0,48	4,16
CP5F_E	182	75,53	10,21	46,00	70,00	75,00	81,00	109,00	0,18	1,25
CP5F_A	182	85,36	9,89	51,00	81,00	84,00	91,00	116,00	-0,21	1,46
CP5F_C	182	89,78	9,06	65,00	85,00	89,00	94,00	123,00	0,28	1,19
CP5F_S	182	78,38	10,01	44,00	73,00	79,00	85,00	101,00	-0,42	0,54
CP5F_D	182	79,20	8,49	57,00	74,00	79,00	84,00	103,00	0,27	0,19
STF_I	182	10,54	3,47	3,00	8,00	10,00	12,00	19,00	0,37	-0,17
STF_II	182	14,61	4,30	5,00	12,00	15,00	18,00	24,00	0,06	-0,60
STF_III	182	8,43	4,81	0,00	5,00	8,00	12,00	22,00	0,36	-0,38

Tabelul A 2.18. Statistică descriptivă – familii complete, fete

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abateră standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	93	15,24	0,95	13,00	15,00	15,00	16,00	18,00	0,83	0,84

IQ_social_1	93	6,06	1,86	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,20	-0,15
IQ_social_2	93	6,04	1,79	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	0,19	-0,31
IQ_social_3	93	7,75	2,35	1,00	6,00	8,00	9,00	12,00	-0,71	0,23
IQ_social_4	93	4,86	1,95	1,00	4,00	4,00	6,00	10,00	0,61	0,20
IQ_social_total	93	24,71	4,95	14,00	21,00	25,00	28,00	36,00	0,01	-0,51
FPI_I	93	6,24	3,10	0,00	4,00	6,00	8,00	15,00	0,34	-0,16
FPI_II	93	5,01	1,96	1,00	4,00	5,00	6,00	10,00	0,09	-0,18
FPI_III	93	6,86	3,17	0,00	4,00	7,00	9,00	14,00	0,23	-0,61
FPI_IV	93	5,27	2,46	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,25	-0,66
FPI_V	93	9,00	2,90	2,00	7,00	9,00	11,00	14,00	-0,36	-0,69
FPI_VI	93	4,87	1,99	1,00	3,00	5,00	6,00	9,00	0,01	-0,85
FPI_VII	93	4,31	2,09	0,00	3,00	4,00	6,00	9,00	0,11	-0,54
FPI_VIII	93	3,85	2,20	0,00	2,00	4,00	6,00	8,00	-0,10	-0,72
FPI_IX	93	6,09	2,48	1,00	4,00	6,00	8,00	11,00	-0,04	-0,71
FPI_X	93	6,46	1,94	1,00	5,00	7,00	7,00	11,00	-0,26	0,14
FPI_XI	93	7,19	2,52	2,00	6,00	7,00	9,00	13,00	-0,08	-0,48
FPI_XII	93	7,15	1,93	3,00	6,00	7,00	9,00	11,00	0,00	-0,92
X16PF_MD	93	7,63	2,65	3,00	6,00	8,00	9,00	14,00	0,19	-0,27
X16PF_A	93	8,00	2,10	3,00	7,00	8,00	9,00	12,00	-0,42	-0,11
X16PF_B	93	3,31	1,29	0,00	3,00	3,00	4,00	7,00	-0,23	0,30
X16PF_C	93	5,98	1,83	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,32	-0,28
X16PF_E	93	6,83	2,34	3,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,54	-0,59
X16PF_F	93	5,90	2,30	0,00	4,00	6,00	8,00	11,00	-0,25	-0,29
X16PF_G	93	8,69	2,07	4,00	8,00	9,00	10,00	12,00	-0,30	-0,52
X16PF_H	93	7,27	2,28	2,00	6,00	7,00	9,00	12,00	-0,02	-0,11
X16PF_I	93	6,66	1,86	2,00	6,00	7,00	8,00	10,00	-0,45	-0,20
X16PF_L	93	6,00	1,76	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,24	0,30
X16PF_M	93	5,33	1,84	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,35	0,49
X16PF_N	93	5,99	1,90	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,23	0,62
X16PF_O	93	6,61	2,26	2,00	5,00	6,00	8,00	12,00	0,42	-0,19
X16PF_Q1	93	7,02	2,08	2,00	5,00	7,00	8,00	12,00	0,19	-0,49
X16PF_Q2	93	5,27	2,21	1,00	3,00	5,00	7,00	11,00	0,36	-0,45
X16PF_Q3	93	7,47	2,02	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,32	-0,22
X16PF_Q4	93	5,81	1,95	2,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,12	-0,91
CP5F_DS	93	55,98	7,36	21,00	51,00	56,00	60,00	73,00	-0,63	4,75
CP5F_E	93	75,56	10,40	51,00	70,00	74,00	81,00	103,00	0,19	0,67
CP5F_A	93	86,44	9,20	56,00	82,00	84,00	91,00	116,00	0,25	1,71
CP5F_C	93	89,08	9,13	66,00	83,00	89,00	94,00	115,00	0,27	0,64
CP5F_S	93	77,59	11,45	44,00	69,00	78,00	87,00	101,00	-0,38	0,14
CP5F_D	93	79,59	8,66	57,00	74,00	79,00	85,00	98,00	-0,04	-0,02
STF_I	93	10,75	3,52	3,00	8,00	10,00	13,00	19,00	0,26	-0,07
STF_II	93	15,35	4,48	6,00	12,00	15,00	19,00	24,00	-0,07	-0,64
STF_III	93	8,76	5,42	0,00	5,00	8,00	13,00	22,00	0,29	-0,65

Tabelul A 2.19. Statistică descriptivă – familii complete, băieți

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abateră standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	89	15,45	0,95	14,00	15,00	15,00	16,00	18,00	1,31	1,50
IQ_social_1	89	6,30	1,84	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,02	-0,05
IQ_social_2	89	5,91	2,04	2,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,31	0,04
IQ_social_3	89	7,25	2,48	1,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,56	-0,49
IQ_social_4	89	4,71	2,12	0,00	3,00	5,00	6,00	11,00	0,45	0,44
IQ_social_total	89	24,12	4,84	10,00	22,00	24,00	28,00	38,00	-0,08	0,93
FPI_I	89	5,53	2,77	1,00	4,00	6,00	7,00	14,00	0,56	0,41
FPI_II	89	5,09	2,00	1,00	4,00	5,00	6,00	11,00	0,50	0,06
FPI_III	89	5,84	2,56	0,00	4,00	6,00	8,00	12,00	0,18	-0,20
FPI_IV	89	4,38	2,34	0,00	3,00	4,00	6,00	10,00	0,14	-0,63
FPI_V	89	9,57	2,88	3,00	7,00	9,00	12,00	15,00	-0,01	-0,91
FPI_VI	89	5,04	1,85	1,00	4,00	5,00	6,00	9,00	-0,08	-0,69
FPI_VII	89	5,03	1,86	1,00	4,00	5,00	6,00	9,00	-0,15	-0,49
FPI_VIII	89	3,54	1,95	0,00	2,00	4,00	5,00	9,00	0,21	-0,44
FPI_IX	89	6,24	2,27	0,00	5,00	6,00	8,00	12,00	-0,18	0,32
FPI_X	89	6,93	2,04	2,00	6,00	7,00	8,00	12,00	-0,13	0,21
FPI_XI	89	6,35	2,29	1,00	5,00	7,00	8,00	11,00	-0,23	-0,45
FPI_XII	89	8,34	2,08	3,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,53	-0,02
X16PF_MD	89	8,01	2,09	3,00	6,00	8,00	10,00	13,00	-0,05	-0,78
X16PF_A	89	8,13	2,12	3,00	7,00	8,00	9,00	13,00	-0,16	-0,24
X16PF_B	89	3,30	1,47	0,00	2,00	3,00	4,00	7,00	-0,06	-0,28
X16PF_C	89	6,79	1,83	3,00	5,00	7,00	8,00	12,00	0,12	0,04
X16PF_E	89	7,07	1,85	1,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,00	0,77
X16PF_F	89	5,69	1,79	0,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,01	1,16
X16PF_G	89	8,45	2,40	3,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,47	-0,40
X16PF_H	89	7,02	2,07	1,00	6,00	7,00	9,00	12,00	-0,18	0,12
X16PF_I	89	4,73	2,03	1,00	3,00	5,00	6,00	10,00	0,31	-0,03
X16PF_L	89	5,79	1,77	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	-0,21	1,10
X16PF_M	89	5,25	1,88	1,00	4,00	5,00	7,00	11,00	0,12	-0,02
X16PF_N	89	5,56	1,81	0,00	4,00	6,00	7,00	9,00	-0,56	0,27
X16PF_O	89	5,63	1,90	0,00	4,00	6,00	7,00	9,00	-0,20	-0,27
X16PF_Q1	89	7,00	1,77	2,00	6,00	7,00	8,00	11,00	-0,19	-0,04
X16PF_Q2	89	5,40	1,80	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00	-0,09	0,02
X16PF_Q3	89	7,60	1,94	2,00	6,00	8,00	9,00	11,00	-0,36	-0,30
X16PF_Q4	89	4,76	1,80	1,00	4,00	5,00	6,00	10,00	0,21	0,23
CP5F_DS	89	56,47	5,47	42,00	52,00	57,00	60,00	72,00	0,04	0,02
CP5F_E	89	75,49	10,06	46,00	70,00	76,00	81,00	109,00	0,17	2,09
CP5F_A	89	84,24	10,49	51,00	79,00	83,00	91,00	108,00	-0,47	1,07
CP5F_C	89	90,52	8,98	65,00	87,00	89,00	95,00	123,00	0,30	1,97

CP5F_S	89	79,21	8,22	57,00	75,00	80,00	84,00	99,00	-0,19	0,35
CP5F_D	89	78,79	8,33	62,00	73,00	78,00	83,00	103,00	0,63	0,66
STF_I	89	10,33	3,42	3,00	8,00	10,00	12,00	19,00	0,49	-0,17
STF_II	89	13,83	4,00	5,00	11,00	13,00	17,00	23,00	0,10	-0,51
STF_III	89	8,08	4,09	0,00	5,00	8,00	11,00	19,00	0,33	-0,32

Tabelul A 2.20. Statistică descriptivă – familii incomplete

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	38	15,74	1,18	13,00	15,00	16,00	17,00	18,00	-0,29	-0,64
IQ_social_1	38	6,11	2,29	1,00	5,00	6,00	7,00	11,00	0,32	0,17
IQ_social_2	38	6,89	2,50	1,00	5,00	6,00	7,75	11,00	0,41	-0,45
IQ_social_3	38	8,45	2,39	2,00	7,00	9,00	10,00	12,00	-0,97	0,48
IQ_social_4	38	4,55	2,31	1,00	3,00	4,00	6,00	10,00	0,75	-0,16
IQ_social_total	38	25,50	6,63	16,00	20,25	24,50	29,75	40,00	0,66	-0,31
FPI_I	38	5,76	2,76	0,00	3,25	6,00	8,00	11,00	-0,17	-0,71
FPI_II	38	4,76	2,22	1,00	3,00	4,50	6,00	11,00	0,47	0,12
FPI_III	38	6,21	2,55	2,00	5,00	6,00	7,00	14,00	1,01	1,35
FPI_IV	38	4,58	1,78	1,00	4,00	4,00	5,75	9,00	0,38	0,40
FPI_V	38	8,79	2,59	3,00	7,25	9,00	10,75	14,00	-0,48	0,03
FPI_VI	38	4,87	1,93	0,00	3,00	5,00	6,00	9,00	-0,18	-0,14
FPI_VII	38	3,95	1,54	1,00	3,00	4,00	5,00	6,00	-0,28	-0,79
FPI_VIII	38	4,03	1,88	0,00	3,00	4,00	5,75	7,00	-0,35	-0,47
FPI_IX	38	5,11	1,97	1,00	4,00	5,00	6,75	10,00	0,25	0,01
FPI_X	38	6,13	2,02	2,00	5,00	6,00	8,00	10,00	-0,27	-0,56
FPI_XI	38	6,42	1,94	3,00	5,00	6,50	7,00	12,00	0,75	1,37
FPI_XII	38	6,79	1,77	3,00	5,00	7,00	8,00	11,00	0,03	-0,42
X16PF_MD	38	7,76	2,27	2,00	7,00	8,00	9,75	12,00	-0,45	0,13
X16PF_A	38	7,97	2,41	3,00	6,00	8,00	10,00	13,00	-0,19	-0,51
X16PF_B	38	3,47	1,16	1,00	3,00	3,00	4,00	6,00	0,07	-0,58
X16PF_C	38	6,53	2,08	1,00	5,25	7,00	8,00	10,00	-0,72	0,46
X16PF_E	38	6,53	1,94	2,00	5,00	6,00	7,75	12,00	0,44	1,10
X16PF_F	38	6,05	1,97	1,00	5,00	6,00	8,00	9,00	-0,34	-0,20
X16PF_G	38	8,24	2,16	4,00	7,00	8,00	9,75	12,00	0,25	-0,63
X16PF_H	38	6,63	1,91	3,00	5,00	7,00	8,00	11,00	0,19	-0,41
X16PF_I	38	5,76	2,24	1,00	4,00	6,00	7,00	11,00	0,02	-0,02
X16PF_L	38	6,16	1,67	3,00	5,00	6,00	7,00	10,00	0,03	-0,06
X16PF_M	38	5,39	2,31	0,00	4,00	5,50	7,00	11,00	0,03	0,38
X16PF_N	38	5,82	1,96	2,00	4,25	6,00	7,00	10,00	-0,07	0,00
X16PF_O	38	6,63	1,76	3,00	5,00	6,00	8,00	10,00	0,19	-0,74
X16PF_Q1	38	7,13	2,37	0,00	6,00	7,50	9,00	11,00	-0,72	0,90
X16PF_Q2	38	5,00	2,23	0,00	3,00	5,00	6,75	10,00	-0,08	-0,42

X16PF_Q3	38	7,71	1,66	4,00	7,00	8,00	9,00	11,00	-0,30	-0,39
X16PF_Q4	38	5,61	2,03	1,00	4,00	6,00	7,00	10,00	-0,10	0,23
CP5F_DS	38	56,16	6,71	45,00	51,00	55,00	62,00	69,00	0,33	-1,21
CP5F_E	38	78,11	10,04	55,00	73,25	78,50	81,00	104,00	0,31	1,85
CP5F_A	38	86,03	9,21	63,00	81,25	84,00	93,00	109,00	0,02	0,65
CP5F_C	38	91,63	7,23	74,00	88,25	92,50	97,00	108,00	-0,47	0,56
CP5F_S	38	82,84	10,00	61,00	79,00	84,00	89,00	100,00	-0,52	-0,11
CP5F_D	38	81,76	7,62	68,00	78,00	81,00	86,00	103,00	0,68	0,68
STF_I	38	10,97	3,17	5,00	8,25	10,50	13,00	19,00	0,54	0,13
STF_II	38	13,58	4,27	5,00	11,00	13,00	15,75	23,00	0,58	0,01
STF_III	38	8,24	4,57	0,00	5,00	7,50	12,00	18,00	0,30	-0,67

Tabelul A 2.21. Statistică descriptivă – familii incomplete, fete

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Bolțirea
Vârsta	24	15,83	1,20	14,00	15,00	16,00	17,00	18,00	-0,14	-1,15
IQ_social_1	24	5,92	2,50	1,00	4,00	5,50	8,00	11,00	0,16	-0,35
IQ_social_2	24	5,96	2,27	1,00	4,75	6,00	7,00	11,00	0,37	0,67
IQ_social_3	24	8,79	1,89	4,00	7,00	9,00	10,00	11,00	-0,86	0,12
IQ_social_4	24	4,08	2,15	2,00	2,75	3,50	5,00	10,00	1,27	1,21
IQ_social_total	24	24,75	6,16	16,00	20,75	23,00	28,25	40,00	0,86	0,27
FPI_I	24	5,88	2,66	0,00	4,50	6,00	8,00	10,00	-0,64	-0,24
FPI_II	24	5,00	2,32	2,00	3,75	5,00	6,25	11,00	0,57	0,33
FPI_III	24	6,04	2,77	2,00	4,75	5,00	6,50	14,00	1,23	1,89
FPI_IV	24	4,67	1,99	1,00	3,75	5,00	6,00	9,00	0,11	0,08
FPI_V	24	9,46	2,30	5,00	8,75	9,50	11,00	14,00	-0,31	-0,18
FPI_VI	24	5,25	1,65	2,00	4,00	5,50	6,00	8,00	-0,25	-0,65
FPI_VII	24	3,75	1,70	1,00	2,75	4,00	5,00	6,00	-0,15	-1,14
FPI_VIII	24	4,42	1,61	1,00	3,00	4,00	6,00	7,00	-0,14	-0,75
FPI_IX	24	5,17	1,99	1,00	4,00	5,00	7,00	10,00	0,11	0,41
FPI_X	24	6,38	1,74	2,00	5,75	6,50	8,00	9,00	-0,64	0,26
FPI_XI	24	6,29	2,16	3,00	5,00	6,00	7,00	12,00	0,89	1,52
FPI_XII	24	6,62	1,58	3,00	5,00	7,00	8,00	9,00	-0,25	-0,48
X16PF_MD	24	7,71	2,40	2,00	6,75	8,00	9,25	12,00	-0,26	0,16
X16PF_A	24	7,79	2,40	3,00	6,00	8,00	9,25	13,00	-0,13	-0,04
X16PF_B	24	3,38	1,17	1,00	3,00	3,00	4,00	6,00	0,24	0,02
X16PF_C	24	6,17	2,12	1,00	5,00	6,00	8,00	10,00	-0,69	0,66
X16PF_E	24	6,21	1,82	2,00	5,00	6,00	7,00	10,00	-0,05	0,62
X16PF_F	24	5,96	2,10	1,00	5,00	6,00	8,00	9,00	-0,53	0,01
X16PF_G	24	8,21	2,21	4,00	7,00	8,00	10,00	12,00	0,08	-0,47
X16PF_H	24	6,50	1,98	3,00	5,00	7,00	8,00	11,00	0,26	-0,35
X16PF_I	24	6,67	1,97	3,00	5,00	7,00	8,00	11,00	0,17	-0,43

X16PF_L	24	6,04	1,52	3,00	5,00	6,00	6,25	10,00	0,66	1,51
X16PF_M	24	5,12	1,92	0,00	4,00	5,50	7,00	7,00	-1,20	1,21
X16PF_N	24	5,83	1,71	2,00	5,00	6,00	7,00	8,00	-0,80	0,28
X16PF_O	24	6,83	1,90	3,00	5,00	6,50	8,25	10,00	-0,15	-1,03
X16PF_Q1	24	7,00	2,64	0,00	5,75	7,00	9,00	11,00	-0,60	0,74
X16PF_Q2	24	4,88	2,05	0,00	3,75	5,00	6,00	8,00	-0,58	0,10
X16PF_Q3	24	7,58	1,86	4,00	6,75	8,00	9,00	11,00	-0,21	-0,62
X16PF_Q4	24	6,12	1,73	3,00	5,00	6,00	7,00	10,00	0,34	0,95
CP5F_DS	24	56,75	7,53	45,00	50,75	53,50	63,50	69,00	0,25	-1,57
CP5F_E	24	79,67	10,79	57,00	75,75	79,00	81,00	104,00	0,48	1,52
CP5F_A	24	87,25	10,18	63,00	81,75	86,00	93,50	109,00	-0,09	0,54
CP5F_C	24	92,33	6,68	79,00	88,75	92,50	96,25	108,00	0,27	0,33
CP5F_S	24	82,83	10,74	61,00	79,00	83,50	89,25	100,00	-0,54	-0,18
CP5F_D	24	81,58	8,16	70,00	77,00	80,00	86,00	103,00	0,98	1,04
STF_I	24	10,25	2,17	7,00	8,75	10,00	12,00	14,00	-0,07	-1,03
STF_II	24	13,17	4,15	5,00	11,00	13,00	14,25	23,00	0,73	1,08
STF_III	24	8,62	5,15	0,00	5,00	8,00	12,25	18,00	0,06	-1,06

Tabelul A 2.22. Statistică descriptivă – familii incomplete, băieți

Variabile	Numărul de subiecți	Media	Abateră standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	14	15,57	1,16	13,00	15,00	16,00	16,00	17,00	-0,72	0,44
IQ_social_1	14	6,43	1,91	4,00	5,25	6,00	6,75	11,00	1,52	2,11
IQ_social_2	14	7,14	2,77	4,00	5,00	6,50	10,00	11,00	0,26	-1,76
IQ_social_3	14	7,86	3,06	2,00	5,75	8,00	10,00	12,00	-0,65	-0,49
IQ_social_4	14	5,36	2,44	1,00	3,25	5,50	6,75	10,00	0,11	-0,28
IQ_social_total	14	26,79	7,42	18,00	19,25	27,00	31,50	40,00	0,37	-0,68
FPI_I	14	5,57	3,01	2,00	3,25	5,50	7,50	11,00	0,46	-0,89
FPI_II	14	4,36	2,06	1,00	3,00	4,00	6,00	8,00	0,11	-0,84
FPI_III	14	6,50	2,18	3,00	5,00	6,50	7,00	11,00	0,60	0,37
FPI_IV	14	4,43	1,40	3,00	4,00	4,00	4,75	8,00	1,45	2,16
FPI_V	14	7,64	2,73	3,00	7,00	8,00	9,00	12,00	-0,48	-0,27
FPI_VI	14	4,21	2,26	0,00	3,00	3,50	6,00	9,00	0,30	0,46
FPI_VII	14	4,29	1,20	2,00	4,00	4,00	5,00	6,00	-0,03	-0,40
FPI_VIII	14	3,36	2,17	0,00	2,00	3,50	5,00	7,00	-0,12	-0,87
FPI_IX	14	5,00	2,00	2,00	3,25	5,00	5,75	9,00	0,54	-0,14
FPI_X	14	5,71	2,43	2,00	4,00	5,50	7,75	10,00	0,24	-0,94
FPI_XI	14	6,64	1,55	4,00	6,00	7,00	7,00	10,00	0,56	0,87
FPI_XII	14	7,07	2,09	4,00	5,25	7,00	8,75	11,00	0,07	-0,67
X16PF_MD	14	7,86	2,11	3,00	7,00	8,00	9,75	10,00	-0,99	0,65
X16PF_A	14	8,29	2,49	4,00	6,50	8,50	10,00	12,00	-0,35	-0,95
X16PF_B	14	3,64	1,15	2,00	3,00	4,00	4,75	5,00	-0,23	-1,33

X16PF_C	14	7,14	1,92	3,00	6,25	7,50	8,00	10,00	-0,85	0,59
X16PF_E	14	7,07	2,09	4,00	6,00	7,00	8,00	12,00	0,95	1,24
X16PF_F	14	6,21	1,81	4,00	5,00	6,00	7,75	9,00	0,27	-1,30
X16PF_G	14	8,29	2,16	6,00	6,25	8,00	9,00	12,00	0,63	-0,77
X16PF_H	14	6,86	1,83	4,00	6,00	7,00	7,75	10,00	0,16	-0,11
X16PF_I	14	4,21	1,81	1,00	3,25	4,00	5,75	7,00	-0,46	-0,28
X16PF_L	14	6,36	1,95	3,00	5,25	7,00	8,00	9,00	-0,66	-0,71
X16PF_M	14	5,86	2,88	2,00	3,25	5,50	7,75	11,00	0,41	-1,06
X16PF_N	14	5,79	2,39	2,00	4,00	6,00	6,75	10,00	0,45	-0,27
X16PF_O	14	6,29	1,49	4,00	5,25	6,00	7,00	10,00	1,06	2,00
X16PF_Q1	14	7,36	1,91	3,00	6,00	8,00	8,75	10,00	-0,91	0,55
X16PF_Q2	14	5,21	2,58	2,00	3,00	5,50	7,00	10,00	0,29	-1,13
X16PF_Q3	14	7,93	1,27	6,00	7,00	8,00	9,00	10,00	-0,11	-1,21
X16PF_Q4	14	4,71	2,27	1,00	3,25	4,50	6,00	9,00	0,09	-0,56
CP5F_DS	14	55,14	5,11	48,00	51,00	55,50	59,50	63,00	-0,03	-1,26
CP5F_E	14	75,43	8,28	55,00	73,00	76,50	81,25	87,00	-1,06	1,69
CP5F_A	14	83,93	7,12	69,00	79,75	84,00	89,00	94,00	-0,54	0,04
CP5F_C	14	90,43	8,20	74,00	87,50	93,00	97,00	97,00	-1,13	0,13
CP5F_S	14	82,86	8,97	64,00	78,00	84,50	87,00	98,00	-0,49	0,33
CP5F_D	14	82,07	6,89	68,00	78,50	81,00	86,25	94,00	-0,12	0,24
STF_I	14	12,21	4,19	5,00	8,50	12,50	15,00	19,00	-0,01	-0,95
STF_II	14	14,29	4,53	8,00	12,00	13,00	16,75	22,00	0,37	-0,95
STF_III	14	7,57	3,44	2,00	6,25	7,00	8,00	15,00	0,97	1,37

Anexa 3. Stabilirea diferențelor dintre grupuri

Tabelul A 3.1. Semnificația diferențelor între fete și băieți

Variabile	Media fetelor	Media băieților	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
Vârsta	15,36	15,47	-0,11	-0,37	0,16	-0,79	216,71	0,430
IQ_social_1	6,03	6,32	-0,29	-0,80	0,22	-1,11	217,55	0,269
IQ_social_2	7,03	6,08	-0,05	-0,60	0,49	-0,19	203,56	0,05
IQ_social_3	7,97	7,33	0,64	-0,01	1,29	1,93	206,40	0,05
IQ_social_4	4,70	4,80	-0,10	-0,65	0,46	-0,34	209,41	0,737
IQ_social_total	25,72	24,49	0,23	-1,17	1,63	0,33	213,29	0,04

Tabelul A 3.2. Semnificația diferențelor între fete și băieți – familii complete

Variabile	Media fetelor	Media băieților	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
Vârsta	15,24	15,45	-0,21	-0,49	0,07	-1,51	179,56	0,133
IQ_social_1	6,06	6,30	-0,24	-0,78	0,30	-0,87	179,81	0,384
IQ_social_2	6,04	5,91	0,13	-0,43	0,70	0,47	174,90	0,642
IQ_social_3	7,75	7,25	0,51	-0,20	1,21	1,41	178,22	0,160
IQ_social_4	4,86	4,71	0,15	-0,45	0,75	0,50	177,16	0,615
IQ_social_total	24,71	24,12	0,59	-0,85	2,02	0,81	179,91	0,421

Tabelul A 3.3. Semnificația diferențelor între fete și băieți – familii incomplete

Variabile	Media fetelor	Media băieților	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
Vârsta	15,83	15,57	0,26	-0,55	1,07	0,66	28,22	0,513
IQ_social_1	5,92	6,43	-0,51	-1,98	0,96	-0,71	33,22	0,483
IQ_social_2	5,96	7,14	-1,19	-2,99	0,62	-1,36	23,21	0,188
IQ_social_3	8,79	7,86	0,94	-0,96	2,83	1,03	18,89	0,314
IQ_social_4	4,08	5,36	-1,27	-2,89	0,34	-1,62	24,57	0,117
IQ_social_total	24,75	26,79	-2,04	-6,89	2,82	-0,87	23,40	0,395

Tabelul A 3.4. Semnificația diferențelor între tipurile de familie

Variabile	Media familii complete	Media familii incomplete	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	6,18	6,11	0,08	-0,72	0,87	0,19	47,57	0,848
IQ_social_2	5,98	6,89	-0,42	-1,28	0,45	-0,97	46,46	0,033
IQ_social_3	7,51	8,45	-0,94	-1,80	-0,09	-2,20	54,05	0,032
IQ_social_4	4,79	4,55	0,23	-0,58	1,04	0,58	49,68	0,567
IQ_social_total	24,42	25,50	-1,08	-3,36	1,21	-0,95	45,78	0,034

Tabelul A 3.5. Semnificația diferențelor între fete și băieți – familii incomplete

Variabile	Mann-Whitney (W)	Pragul de semnificație
-----------	------------------	------------------------

Vârsta	186,50	0,563
IQ_social_1	143,50	0,452
IQ_social_2	135,50	0,320
IQ_social_3	192,50	0,453
IQ_social_4	110,50	0,078
IQ_social_total	142,50	0,438

Tabelul A 3.6. Semnificația diferențelor între tipurile de familie – fete

Variabile	Mann-Whitney (W)	Pragul de semnificație
IQ_social_1	1188,00	0,623
IQ_social_2	1162,50	0,750
IQ_social_3	819,00	0,043
IQ_social_4	1432,50	0,030
IQ_social_total	1170,50	0,712

Tabelul A 3.7. Semnificația diferențelor între tipurile de familie – băieți

Variabile	Mann-Whitney (W)	Pragul de semnificație
IQ_social_1	646,50	0,818
IQ_social_2	489,50	0,194
IQ_social_3	528,50	0,359
IQ_social_4	515,50	0,295
IQ_social_total	493,50	0,211

Anexa 4. Matricele corelațiilor

Tabelul A 4.1. Corelații Pearson – tot eșantionul

		IQ_social_1	IQ_social_2	IQ_social_3	IQ_social_4	IQ_social_total
Vârsta	r	0,089	0,053	-0,062	0,061	0,051
	p	0,186	0,437	0,362	0,368	0,448
FPI_I	r	0,051	0,028	-0,040	0,016	0,016
	p	0,450	0,678	0,559	0,819	0,813
FPI_II	r	0,061	0,007	-0,016	0,018	0,022
	p	0,367	0,921	0,816	0,785	0,740
FPI_III	r	-0,068	-0,027	-0,058	-0,161	-0,126
	p	0,318	0,686	0,392	0,017	0,062
FPI_IV	r	-0,027	-0,063	-0,036	0,043	-0,037
	p	0,694	0,349	0,600	0,530	0,585
FPI_V	r	-0,152	-0,048	-0,014	0,069	-0,048
	p	0,024	0,482	0,833	0,311	0,482
FPI_VI	r	-0,055	-0,099	0,078	0,106	0,026
	p	0,413	0,142	0,250	0,116	0,697
FPI_VII	r	-0,039	0,029	-0,104	0,062	-0,029
	p	0,565	0,669	0,123	0,358	0,670
FPI_VIII	r	-0,008	0,026	-0,069	-0,148	-0,080
	p	0,906	0,700	0,312	0,029	0,239
FPI_IX	r	-0,068	-0,062	-0,001	-0,059	-0,073
	p	0,315	0,357	0,994	0,381	0,283
FPI_X	r	-0,125	-0,077	-0,040	-0,005	-0,096
	p	0,064	0,256	0,559	0,940	0,157
FPI_XI	r	-0,023	0,011	-0,073	-0,055	-0,059
	p	0,738	0,876	0,283	0,420	0,385
FPI_XII	r	-0,077	-0,152	-0,037	0,075	-0,076
	p	0,254	0,024	0,587	0,265	0,263
X16PF_MD	r	-0,103	0,080	-0,125	0,013	-0,059
	p	0,127	0,237	0,065	0,845	0,380
X16PF_A	r	-0,065	-0,094	-0,114	-0,060	-0,142
	p	0,339	0,166	0,091	0,374	0,035
X16PF_B	r	0,065	0,017	0,044	-0,086	0,021
	p	0,338	0,798	0,514	0,206	0,758
X16PF_C	r	0,004	-0,044	-0,021	-0,046	-0,048
	p	0,953	0,513	0,762	0,500	0,483
X16PF_E	r	0,060	-0,021	0,051	0,079	0,073
	p	0,376	0,755	0,452	0,244	0,279
X16PF_F	r	0,054	0,096	-0,021	0,078	0,081
	p	0,422	0,158	0,760	0,247	0,231
X16PF_G	r	-0,024	0,049	-0,087	-0,078	-0,061
	p	0,729	0,469	0,201	0,247	0,369

X16PF_H	r	-0,036	-0,099	-0,017	0,094	-0,023
	p	0,598	0,145	0,799	0,166	0,737
X16PF_I	r	-0,178	-0,078	0,123	-0,020	-0,049
	p	0,008	0,251	0,068	0,771	0,467
X16PF_L	r	0,129	0,025	0,175	0,149	0,196
	p	0,056	0,709	0,009	0,027	0,003
X16PF_M	r	-0,089	0,051	-0,073	-0,074	-0,078
	p	0,190	0,454	0,281	0,271	0,251
X16PF_N	r	0,099	-0,042	-0,119	-0,057	-0,056
	p	0,145	0,539	0,077	0,398	0,405
X16PF_O	r	-0,111	-0,045	0,030	-0,108	-0,084
	p	0,099	0,510	0,653	0,110	0,212
X16PF_Q1	r	-0,006	-0,051	-0,041	-0,005	-0,044
	p	0,928	0,451	0,547	0,946	0,519
X16PF_Q2	r	0,022	0,029	0,059	-0,066	0,023
	p	0,749	0,674	0,386	0,331	0,731
X16PF_Q3	r	-0,010	0,069	-0,089	-0,047	-0,040
	p	0,886	0,309	0,186	0,485	0,558
X16PF_Q4	r	-0,018	0,006	-0,120	0,011	-0,058
	p	0,789	0,930	0,076	0,874	0,389
CP5F_DS	r	0,035	0,223	0,029	-0,020	0,109
	p	0,601	<0.001	0,670	0,772	0,106
CP5F_E	r	-0,195	-0,023	-0,026	0,051	-0,073
	p	0,004	0,730	0,701	0,451	0,278
CP5F_A	r	0,025	0,176	0,018	0,056	0,104
	p	0,713	0,009	0,795	0,409	0,126
CP5F_C	r	0,034	0,131	-0,048	-0,050	0,024
	p	0,620	0,053	0,478	0,464	0,723
CP5F_S	r	-0,100	-0,076	0,039	0,106	-0,002
	p	0,141	0,260	0,570	0,116	0,971
CP5F_D	r	-0,022	-0,057	-0,028	0,114	0,006
	p	0,749	0,400	0,675	0,092	0,926
STF_I	r	0,102	-0,029	0,102	0,110	0,120
	p	0,130	0,669	0,133	0,104	0,076
STF_II	r	0,087	0,032	-0,041	0,009	0,028
	p	0,201	0,642	0,548	0,897	0,682
STF_III	r	0,145	0,000	0,082	0,066	0,121
	p	0,031	0,998	0,227	0,330	0,074
TF_risc	r	-0,015	0,078	0,146	-0,042	0,078
	p	0,825	0,250	0,030	0,531	0,249

Tabelul A 4.2. Corelații Spearman – subiecți cu inteligență socială scăzută

		IQ_social_1	IQ_social_2	IQ_social_3	IQ_social_4	IQ_social_total
Vârsta	r	-0,039	0,169	-0,474	-0,109	-0,401

	<i>p</i>	0,774	0,203	<0.001	0,416	0,002
FPI_I	<i>r</i>	0,119	-0,015	-0,122	-0,089	-0,081
	<i>p</i>	0,375	0,914	0,362	0,505	0,543
FPI_II	<i>r</i>	0,135	-0,098	-0,055	0,186	0,015
	<i>p</i>	0,311	0,465	0,680	0,162	0,914
FPI_III	<i>r</i>	0,060	-0,139	0,054	-0,220	-0,074
	<i>p</i>	0,652	0,299	0,688	0,097	0,581
FPI_IV	<i>r</i>	0,059	-0,306	0,073	0,128	0,015
	<i>p</i>	0,658	0,020	0,584	0,339	0,911
FPI_V	<i>r</i>	-0,100	-0,235	0,261	0,414	0,212
	<i>p</i>	0,455	0,075	0,048	0,001	0,111
FPI_VI	<i>r</i>	0,107	-0,330	0,196	0,279	0,135
	<i>p</i>	0,424	0,011	0,140	0,034	0,312
FPI_VII	<i>r</i>	0,061	0,003	-0,275	-0,048	-0,192
	<i>p</i>	0,651	0,982	0,037	0,722	0,148
FPI_VIII	<i>r</i>	0,064	-0,014	-0,216	0,003	-0,107
	<i>p</i>	0,632	0,917	0,103	0,982	0,425
FPI_IX	<i>r</i>	0,038	-0,274	0,079	0,123	0,034
	<i>p</i>	0,776	0,038	0,555	0,360	0,801
FPI_X	<i>r</i>	-0,091	-0,415	0,181	0,327	0,017
	<i>p</i>	0,496	0,001	0,173	0,012	0,900
FPI_XI	<i>r</i>	0,178	-0,091	-0,037	-0,143	-0,026
	<i>p</i>	0,181	0,496	0,785	0,286	0,846
FPI_XII	<i>r</i>	0,113	-0,403	0,070	0,267	0,044
	<i>p</i>	0,399	0,002	0,601	0,043	0,741
X16PF_MD	<i>r</i>	0,002	0,145	-0,085	0,143	0,099
	<i>p</i>	0,990	0,278	0,527	0,283	0,458
X16PF_A	<i>r</i>	0,219	0,134	-0,005	-0,045	0,261
	<i>p</i>	0,099	0,315	0,970	0,737	0,048
X16PF_B	<i>r</i>	0,091	-0,174	0,146	0,109	0,083
	<i>p</i>	0,495	0,191	0,274	0,416	0,536
X16PF_C	<i>r</i>	-0,005	0,082	-0,041	-0,013	0,065
	<i>p</i>	0,972	0,541	0,758	0,923	0,630
X16PF_E	<i>r</i>	0,001	-0,142	0,187	-0,096	0,059
	<i>p</i>	0,993	0,289	0,160	0,475	0,660
X16PF_F	<i>r</i>	0,111	0,104	0,047	-0,032	0,169
	<i>p</i>	0,406	0,439	0,725	0,810	0,205
X16PF_G	<i>r</i>	0,001	0,046	-0,011	0,105	0,098
	<i>p</i>	0,996	0,732	0,932	0,432	0,463
X16PF_H	<i>r</i>	-0,038	-0,243	0,117	0,265	-0,072
	<i>p</i>	0,776	0,066	0,383	0,045	0,594
X16PF_I	<i>r</i>	-0,234	-0,091	0,322	0,123	0,138
	<i>p</i>	0,077	0,498	0,014	0,356	0,303
X16PF_L	<i>r</i>	-0,184	0,279	0,015	0,023	0,065

	<i>p</i>	0,167	0,034	0,910	0,863	0,629
X16PF_M	<i>r</i>	0,014	0,196	-0,073	-0,004	-0,069
	<i>p</i>	0,915	0,141	0,587	0,973	0,607
X16PF_N	<i>r</i>	0,224	0,028	-0,078	0,102	0,160
	<i>p</i>	0,091	0,834	0,558	0,446	0,229
X16PF_O	<i>r</i>	-0,115	-0,127	0,065	-0,262	-0,274
	<i>p</i>	0,392	0,343	0,626	0,047	0,037
X16PF_Q1	<i>r</i>	0,037	-0,312	-0,085	-0,054	-0,271
	<i>p</i>	0,781	0,017	0,527	0,685	0,040
X16PF_Q2	<i>r</i>	-0,165	-0,044	-0,108	-0,048	-0,293
	<i>p</i>	0,215	0,741	0,422	0,723	0,026
X16PF_Q3	<i>r</i>	0,062	0,005	-0,037	-0,044	-0,014
	<i>p</i>	0,643	0,969	0,782	0,745	0,917
X16PF_Q4	<i>r</i>	-0,095	0,133	-0,013	0,032	0,012
	<i>p</i>	0,480	0,320	0,925	0,814	0,930
CP5F_DS	<i>r</i>	0,037	0,255	-0,129	0,070	0,143
	<i>p</i>	0,783	0,054	0,333	0,604	0,284
CP5F_E	<i>r</i>	-0,272	0,187	0,010	0,094	0,027
	<i>p</i>	0,039	0,160	0,940	0,484	0,838
CP5F_A	<i>r</i>	-0,127	0,279	-0,128	0,071	0,060
	<i>p</i>	0,341	0,034	0,339	0,597	0,653
CP5F_C	<i>r</i>	0,193	0,365	-0,132	-0,217	0,137
	<i>p</i>	0,146	0,005	0,322	0,102	0,305
CP5F_S	<i>r</i>	-0,147	-0,003	0,007	0,062	0,046
	<i>p</i>	0,270	0,982	0,961	0,645	0,734
CP5F_D	<i>r</i>	-0,012	-0,003	-0,224	0,082	-0,201
	<i>p</i>	0,932	0,983	0,091	0,539	0,130
STF_I	<i>r</i>	0,141	-0,119	0,091	-0,336	-0,067
	<i>p</i>	0,291	0,374	0,495	0,010	0,620
STF_II	<i>r</i>	0,012	-0,175	-0,134	-0,042	-0,243
	<i>p</i>	0,931	0,188	0,316	0,753	0,066
STF_III	<i>r</i>	-0,055	0,022	-0,065	-0,241	-0,123
	<i>p</i>	0,683	0,871	0,626	0,069	0,357
TF_risc	<i>r</i>	-0,014	0,034	0,121	-0,264	-0,023
	<i>p</i>	0,916	0,803	0,366	0,045	0,862

Tabelul A 4.3. Corelații Spearman – subiecți cu inteligență socială medie

		IQ_social_1	IQ_social_2	IQ_social_3	IQ_social_4	IQ_social_total
Vârsta	<i>r</i>	0,037	0,063	-0,075	0,044	0,042
	<i>p</i>	0,693	0,501	0,423	0,640	0,659
FPI_I	<i>r</i>	0,083	0,097	-0,061	0,037	0,055
	<i>p</i>	0,381	0,302	0,518	0,695	0,563
FPI_II	<i>r</i>	-0,005	0,023	0,045	-0,096	-0,011
	<i>p</i>	0,961	0,804	0,631	0,307	0,905

FPI_III	r	-0,055	-0,008	0,020	-0,161	-0,133
	p	0,559	0,935	0,836	0,086	0,158
FPI_IV	r	-0,001	-0,030	-0,046	0,072	-0,017
	p	0,987	0,753	0,627	0,445	0,858
FPI_V	r	-0,135	0,064	-0,024	0,054	-0,012
	p	0,150	0,500	0,801	0,567	0,898
FPI_VI	r	-0,237	0,001	-0,053	0,025	-0,141
	p	0,011	0,995	0,577	0,791	0,132
FPI_VII	r	-0,038	-0,092	0,004	0,136	-0,048
	p	0,689	0,329	0,967	0,147	0,613
FPI_VIII	r	-0,027	0,040	-0,002	-0,222	-0,124
	p	0,777	0,675	0,987	0,017	0,187
FPI_IX	r	-0,020	0,005	0,010	-0,074	-0,078
	p	0,832	0,958	0,918	0,435	0,406
FPI_X	r	-0,148	0,127	-0,024	-0,056	-0,123
	p	0,115	0,175	0,796	0,552	0,190
FPI_XI	r	0,008	0,046	-0,067	0,011	-0,047
	p	0,932	0,628	0,479	0,904	0,621
FPI_XII	r	-0,075	-0,088	-0,005	0,089	-0,076
	p	0,423	0,351	0,959	0,345	0,421
X16PF_MD	r	-0,063	0,167	-0,105	0,044	0,037
	p	0,505	0,074	0,265	0,643	0,697
X16PF_A	r	0,027	-0,103	0,060	0,045	0,093
	p	0,774	0,273	0,524	0,636	0,324
X16PF_B	r	0,075	0,107	0,016	-0,193	-0,032
	p	0,425	0,257	0,867	0,039	0,731
X16PF_C	r	0,038	-0,066	-0,012	-0,018	-0,063
	p	0,685	0,485	0,902	0,850	0,506
X16PF_E	r	0,023	-0,150	-0,015	0,073	-0,070
	p	0,809	0,109	0,872	0,437	0,455
X16PF_F	r	0,002	0,053	-0,184	0,113	0,013
	p	0,981	0,574	0,049	0,229	0,890
X16PF_G	r	0,028	0,143	-0,049	-0,061	-0,036
	p	0,763	0,127	0,601	0,517	0,699
X16PF_H	r	-0,075	0,028	0,049	0,070	0,071
	p	0,424	0,767	0,606	0,460	0,453
X16PF_I	r	-0,161	0,057	0,069	-0,070	-0,079
	p	0,087	0,542	0,464	0,456	0,403
X16PF_L	r	0,085	-0,159	0,086	0,162	0,130
	p	0,368	0,089	0,359	0,083	0,166
X16PF_M	r	-0,090	-0,005	0,062	-0,008	0,018
	p	0,341	0,956	0,507	0,935	0,851
X16PF_N	r	0,195	-0,011	-0,111	-0,094	-0,058
	p	0,037	0,907	0,238	0,318	0,539

X16PF_O	r	-0,010	-0,058	0,114	-0,224	-0,044
	p	0,916	0,535	0,225	0,016	0,643
X16PF_Q1	r	-0,038	-0,123	0,004	0,069	-0,069
	p	0,690	0,190	0,962	0,466	0,464
X16PF_Q2	r	0,107	0,044	0,056	-0,040	0,091
	p	0,255	0,644	0,554	0,669	0,336
X16PF_Q3	r	0,003	0,049	-0,166	0,034	-0,089
	p	0,974	0,604	0,077	0,719	0,347
X16PF_Q4	r	0,070	0,134	-0,177	0,056	0,022
	p	0,458	0,153	0,058	0,551	0,818
CP5F_DS	r	-0,069	0,220	-0,061	-0,091	-0,059
	p	0,463	0,018	0,514	0,331	0,528
CP5F_E	r	-0,185	-0,029	0,008	0,126	0,027
	p	0,048	0,762	0,931	0,181	0,771
CP5F_A	r	0,013	0,148	-0,001	-0,090	0,090
	p	0,893	0,115	0,994	0,339	0,338
CP5F_C	r	0,012	0,136	0,073	-0,103	0,112
	p	0,899	0,149	0,439	0,272	0,233
CP5F_S	r	-0,156	-0,036	0,050	0,144	0,077
	p	0,096	0,700	0,599	0,124	0,414
CP5F_D	r	-0,008	-0,142	0,105	0,141	0,129
	p	0,933	0,129	0,266	0,133	0,169
STF_I	r	-0,004	-0,128	-0,038	0,213	0,034
	p	0,963	0,172	0,684	0,023	0,715
STF_II	r	0,006	-0,032	-0,082	0,027	-0,026
	p	0,951	0,738	0,385	0,771	0,786
STF_III	r	0,017	-0,161	0,062	-0,015	-0,050
	p	0,857	0,086	0,508	0,876	0,592

Tabelul A 4.4. Corelații Spearman – subiecți cu inteligență socială înaltă

		IQ_social_1	IQ_social_2	IQ_social_3	IQ_social_4	IQ_social_total
Vârsta	r	0,283	-0,247	0,257	0,111	0,141
	p	0,054	0,094	0,082	0,456	0,343
FPI_I	r	0,061	-0,048	-0,158	0,128	0,024
	p	0,681	0,750	0,288	0,393	0,875
FPI_II	r	0,054	-0,051	-0,170	-0,015	-0,098
	p	0,719	0,731	0,253	0,918	0,513
FPI_III	r	-0,213	0,262	-0,292	-0,042	-0,068
	p	0,150	0,075	0,047	0,778	0,650
FPI_IV	r	-0,195	-0,058	-0,102	-0,042	-0,226
	p	0,190	0,700	0,497	0,779	0,126
FPI_V	r	-0,270	0,083	0,022	0,002	0,102
	p	0,067	0,580	0,886	0,991	0,495
FPI_VI	r	-0,098	-0,076	0,136	-0,140	-0,120

	<i>p</i>	0,512	0,612	0,363	0,349	0,422
FPI_VII	<i>r</i>	-0,265	0,267	-0,282	0,001	-0,217
	<i>p</i>	0,072	0,070	0,055	0,992	0,143
FPI_VIII	<i>r</i>	-0,035	0,090	-0,087	-0,156	-0,170
	<i>p</i>	0,817	0,550	0,560	0,296	0,253
FPI_IX	<i>r</i>	-0,433	0,025	-0,143	-0,004	-0,215
	<i>p</i>	0,002	0,868	0,339	0,980	0,147
FPI_X	<i>r</i>	-0,374	0,077	-0,195	-0,126	-0,181
	<i>p</i>	0,010	0,605	0,190	0,398	0,224
FPI_XI	<i>r</i>	-0,396	0,122	-0,495	-0,073	-0,333
	<i>p</i>	0,006	0,413	<0.001	0,627	0,022
FPI_XII	<i>r</i>	-0,340	-0,055	-0,290	0,072	-0,325
	<i>p</i>	0,019	0,715	0,048	0,631	0,026
X16PF_MD	<i>r</i>	0,107	0,042	-0,107	0,122	0,036
	<i>p</i>	0,473	0,780	0,474	0,415	0,810
X16PF_A	<i>r</i>	0,029	0,053	-0,104	0,124	0,047
	<i>p</i>	0,844	0,721	0,485	0,407	0,751
X16PF_B	<i>r</i>	0,230	0,101	0,054	0,145	0,276
	<i>p</i>	0,120	0,501	0,719	0,331	0,060
X16PF_C	<i>r</i>	0,015	-0,074	-0,001	-0,287	-0,140
	<i>p</i>	0,918	0,619	0,996	0,050	0,348
X16PF_E	<i>r</i>	0,076	0,046	-0,273	0,049	-0,002
	<i>p</i>	0,612	0,759	0,064	0,746	0,988
X16PF_F	<i>r</i>	0,187	0,088	0,279	0,118	0,300
	<i>p</i>	0,208	0,555	0,058	0,431	0,041
X16PF_G	<i>r</i>	0,014	0,141	-0,079	0,038	0,167
	<i>p</i>	0,925	0,344	0,599	0,800	0,261
X16PF_H	<i>r</i>	-0,056	-0,133	-0,363	0,128	-0,087
	<i>p</i>	0,707	0,374	0,012	0,392	0,563
X16PF_I	<i>r</i>	-0,226	-0,193	-0,081	0,100	-0,226
	<i>p</i>	0,126	0,194	0,589	0,502	0,126
X16PF_L	<i>r</i>	0,100	-0,263	0,114	0,159	-0,075
	<i>p</i>	0,503	0,074	0,447	0,286	0,617
X16PF_M	<i>r</i>	-0,078	0,243	-0,089	0,003	-0,076
	<i>p</i>	0,603	0,100	0,553	0,984	0,609
X16PF_N	<i>r</i>	0,360	0,042	0,359	0,040	0,386
	<i>p</i>	0,013	0,780	0,013	0,787	0,007
X16PF_O	<i>r</i>	-0,178	-0,036	0,084	0,053	-0,118
	<i>p</i>	0,231	0,809	0,574	0,725	0,431
X16PF_Q1	<i>r</i>	0,223	0,145	-0,067	-0,033	0,171
	<i>p</i>	0,132	0,330	0,655	0,827	0,252
X16PF_Q2	<i>r</i>	-0,202	-0,021	0,083	-0,320	-0,316
	<i>p</i>	0,173	0,888	0,581	0,029	0,031
X16PF_Q3	<i>r</i>	0,101	0,280	0,263	-0,134	0,215

	<i>p</i>	0,498	0,057	0,074	0,369	0,147
X16PF_Q4	<i>r</i>	0,161	-0,219	-0,042	0,095	-0,068
	<i>p</i>	0,281	0,140	0,778	0,525	0,652
CP5F_DS	<i>r</i>	-0,115	-0,022	-0,079	-0,037	-0,076
	<i>p</i>	0,442	0,884	0,598	0,807	0,613
CP5F_E	<i>r</i>	0,128	-0,017	0,149	0,074	0,122
	<i>p</i>	0,390	0,908	0,319	0,623	0,413
CP5F_A	<i>r</i>	0,005	0,077	-0,268	0,124	0,002
	<i>p</i>	0,976	0,606	0,069	0,406	0,989
CP5F_C	<i>r</i>	0,039	-0,134	-0,054	0,120	-0,019
	<i>p</i>	0,796	0,368	0,716	0,423	0,897
CP5F_S	<i>r</i>	0,128	-0,264	0,190	0,080	0,053
	<i>p</i>	0,392	0,074	0,200	0,595	0,723
CP5F_D	<i>r</i>	-0,030	-0,112	-0,049	0,037	0,020
	<i>p</i>	0,840	0,453	0,742	0,804	0,894
STF_I	<i>r</i>	0,123	0,267	0,119	-0,058	0,207
	<i>p</i>	0,409	0,070	0,424	0,700	0,163
STF_II	<i>r</i>	0,305	0,304	-0,048	0,057	0,391
	<i>p</i>	0,037	0,038	0,748	0,704	0,007
STF_III	<i>r</i>	0,333	0,003	-0,195	-0,022	0,032
	<i>p</i>	0,022	0,984	0,190	0,882	0,832

Anexa 5. Statistica descriptivă la variabilele cercetate a experimentului de control

Tabelul A 5.1. Prezentarea statisticii descriptive la GE/test

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	12	15,42	1,08	14,00	14,75	15,50	16,00	17,00	0,00	-1,15
IQ_social_1	12	3,67	2,23	1,00	2,00	3,00	4,50	8,00	0,92	-0,28
IQ_social_2	12	5,25	2,26	2,00	3,75	5,50	6,00	10,00	0,65	0,40
IQ_social_3	12	5,17	2,72	3,00	3,00	4,00	7,00	11,00	1,15	0,28
IQ_social_4	12	3,00	1,13	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	0,00	-0,34
IQ_social_total	12	16,92	2,84	10,00	16,00	17,50	18,00	21,00	-1,21	2,57
FPI_I	12	6,42	3,00	2,00	3,75	7,00	9,00	10,00	-0,39	-1,39
FPI_II	12	4,42	1,98	1,00	3,75	4,00	5,25	8,00	0,15	0,01
FPI_III	12	6,50	2,28	4,00	4,75	6,00	7,25	11,00	0,80	0,00
FPI_IV	12	4,67	1,56	2,00	4,00	4,50	5,25	8,00	0,49	1,03
FPI_V	12	8,50	1,78	5,00	7,75	8,50	9,25	12,00	0,00	0,96
FPI_VI	12	3,33	2,06	0,00	2,00	3,00	5,00	7,00	0,29	-0,48
FPI_VII	12	4,33	2,10	1,00	2,75	5,00	6,00	8,00	-0,04	-0,87
FPI_VIII	12	3,92	1,38	2,00	3,00	4,00	5,00	6,00	0,18	-1,00
FPI_IX	12	5,17	1,95	2,00	3,75	5,50	7,00	8,00	-0,19	-1,31
FPI_X	12	6,50	2,02	4,00	5,00	5,50	8,25	10,00	0,59	-1,23
FPI_XI	12	6,67	1,30	4,00	6,50	7,00	7,25	8,00	-1,03	0,10
FPI_XII	12	7,00	2,86	3,00	5,75	6,50	8,50	12,00	0,36	-0,52
X16PF_MD	12	7,33	2,74	2,00	6,00	7,00	9,50	11,00	-0,10	-0,13
X16PF_A	12	9,75	2,42	6,00	8,50	10,00	12,00	13,00	-0,44	-1,06
X16PF_B	12	3,25	1,96	0,00	2,75	3,00	3,50	7,00	0,45	0,28
X16PF_C	12	6,08	1,62	3,00	5,00	6,00	7,25	8,00	-0,47	-0,52
X16PF_E	12	6,92	2,11	4,00	5,75	6,00	8,50	10,00	0,55	-1,05
X16PF_F	12	5,92	1,38	4,00	5,00	6,00	7,00	8,00	0,18	-1,00

X16PF_G	12	8,58	2,68	3,00	6,75	9,50	10,00	12,00	-0,69	0,12
X16PF_H	12	7,42	2,07	4,00	6,00	7,00	9,00	11,00	0,14	-0,56
X16PF_I	12	4,92	2,27	2,00	3,00	5,00	6,25	9,00	0,40	-0,73
X16PF_L	12	5,58	1,56	3,00	4,00	6,00	7,00	8,00	-0,18	-1,14
X16PF_M	12	6,25	2,09	4,00	4,00	6,50	7,25	10,00	0,39	-1,00
X16PF_N	12	5,83	1,59	4,00	4,75	5,50	7,25	8,00	0,33	-1,46
X16PF_O	12	7,58	1,98	5,00	6,00	7,50	9,00	12,00	0,87	0,75
X16PF_Q1	12	7,08	2,43	4,00	5,75	6,50	8,25	12,00	0,61	-0,07
X16PF_Q2	12	4,50	1,57	2,00	3,00	4,50	6,00	7,00	0,00	-1,19
X16PF_Q3	12	7,75	2,05	4,00	6,75	8,00	9,00	11,00	-0,36	-0,38
X16PF_Q4	12	6,58	2,15	4,00	4,75	6,50	8,00	10,00	0,32	-0,94
CP5F_DS	12	55,50	5,89	50,00	50,00	54,00	59,00	69,00	1,14	1,09
CP5F_E	12	79,75	9,03	68,00	73,75	81,00	82,00	103,00	1,43	3,66
CP5F_A	12	89,00	8,12	77,00	82,50	91,00	94,25	101,00	-0,08	-1,47
CP5F_C	12	92,33	5,82	84,00	88,50	91,00	97,00	102,00	0,42	-0,99
CP5F_S	12	83,83	6,00	74,00	81,75	83,50	84,50	96,00	0,65	0,91
CP5F_D	12	82,00	8,06	73,00	77,75	81,00	84,00	103,00	1,63	3,82

Tabelul A 5.2. Prezentarea statistici descriptive la GE/retest

Variabile	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	12	15,42	1,08	14,00	14,75	15,50	16,00	17,00	0,00	-1,15
IQ_social_1	12	9,42	1,78	6,00	8,75	9,00	10,25	13,00	0,16	1,00
IQ_social_2	12	8,17	2,33	4,00	6,75	8,00	10,25	11,00	-0,19	-1,05
IQ_social_3	12	8,75	1,77	5,00	8,75	9,00	9,25	11,00	-0,98	0,99
IQ_social_4	12	6,17	2,25	3,00	4,00	6,00	8,00	10,00	0,27	-1,13
IQ_social_total	12	32,42	5,27	27,00	28,00	30,00	38,25	40,00	0,60	-1,56
FPI_I	12	5,67	3,09	1,00	3,75	5,50	8,25	11,00	0,22	-0,89
FPI_II	12	4,08	1,88	1,00	3,00	4,00	5,00	8,00	0,45	0,55
FPI_III	12	6,08	2,54	3,00	4,00	5,00	8,25	11,00	0,77	-0,65

FPI_IV	12	4,75	2,42	1,00	3,50	4,50	6,00	9,00	0,17	-0,53
FPI_V	12	10,50	3,73	3,00	7,00	11,50	13,25	15,00	-0,71	-0,44
FPI_VI	12	6,17	1,27	5,00	5,00	6,00	6,25	9,00	1,24	1,08
FPI_VII	12	4,50	1,73	2,00	3,75	4,00	6,00	7,00	0,06	-1,03
FPI_VIII	12	3,08	2,23	0,00	0,75	4,00	5,00	6,00	-0,48	-1,47
FPI_IX	12	5,33	2,57	1,00	3,75	5,00	7,25	10,00	0,21	-0,42
FPI_X	12	6,08	1,88	3,00	4,75	6,00	7,00	9,00	0,05	-0,56
FPI_XI	12	6,08	2,02	2,00	4,75	6,50	7,25	9,00	-0,61	-0,08
FPI_XII	12	6,92	2,91	3,00	5,00	5,50	9,25	12,00	0,42	-1,28
X16PF_MD	12	8,42	2,11	5,00	6,75	9,00	10,00	11,00	-0,31	-1,48
X16PF_A	12	8,08	2,28	5,00	6,75	7,50	10,00	12,00	0,16	-1,13
X16PF_B	12	3,75	1,06	2,00	3,00	3,50	5,00	5,00	0,03	-1,40
X16PF_C	12	6,08	2,54	2,00	4,00	6,50	7,50	10,00	-0,03	-1,04
X16PF_E	12	6,75	2,99	2,00	4,00	7,00	8,25	12,00	0,27	-0,49
X16PF_F	12	6,42	1,56	3,00	5,75	6,50	8,00	8,00	-0,84	0,44
X16PF_G	12	9,25	2,38	5,00	7,75	10,00	11,00	12,00	-0,55	-1,02
X16PF_H	12	7,17	1,80	4,00	6,00	7,50	8,25	10,00	-0,18	-0,79
X16PF_I	12	6,25	2,70	1,00	4,75	6,50	8,00	10,00	-0,42	-0,14
X16PF_L	12	6,08	1,51	3,00	5,75	6,00	7,00	8,00	-0,74	0,26
X16PF_M	12	5,50	1,78	3,00	4,75	5,00	7,00	9,00	0,35	-0,16
X16PF_N	12	5,50	1,78	3,00	4,00	5,50	7,00	8,00	0,00	-1,28
X16PF_O	12	6,75	2,09	3,00	5,75	6,50	7,50	10,00	0,18	-0,21
X16PF_Q1	12	6,83	1,75	3,00	6,00	6,50	8,00	10,00	-0,43	1,46
X16PF_Q2	12	4,50	1,93	1,00	3,00	5,00	5,25	8,00	-0,23	0,05
X16PF_Q3	12	7,75	1,91	5,00	6,75	7,50	10,00	10,00	-0,04	-1,36
X16PF_Q4	12	6,08	2,07	3,00	4,75	6,50	7,00	10,00	0,02	-0,11
CP5F_DS	12	60,83	5,64	49,00	58,75	60,50	66,00	68,00	-0,68	0,24
CP5F_E	12	80,33	5,87	73,00	75,00	79,00	86,00	91,00	0,53	-1,05
CP5F_A	12	90,08	5,42	81,00	86,75	90,00	93,25	101,00	0,30	0,30

CP5F_C	12	97,17	8,41	89,00	90,75	96,00	99,50	119,00	1,66	3,55
CP5F_S	12	75,42	8,93	64,00	71,25	73,00	76,50	96,00	1,38	1,81
CP5F_D	12	79,08	9,86	67,00	69,75	78,50	83,75	99,00	0,57	-0,19

Tabelul A 5.3. Prezentarea statistici descriptive la GC/test

	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	12	15,92	1,56	14,00	14,75	16,00	17,25	18,00	0,16	-1,41
IQ_social_1	12	4,25	1,60	2,00	3,75	4,00	5,00	7,00	0,47	0,00
IQ_social_2	12	4,83	1,80	2,00	4,00	4,50	6,00	9,00	0,86	1,73
IQ_social_3	12	6,33	3,06	1,00	3,75	7,00	9,00	10,00	-0,38	-1,21
IQ_social_4	12	2,92	1,24	1,00	2,00	3,00	4,00	5,00	-0,16	-0,61
IQ_social_total	12	18,33	3,17	10,00	17,75	18,50	20,25	22,00	-1,70	3,99
FPI_I	12	5,83	2,59	1,00	4,00	6,00	7,00	11,00	0,03	0,79
FPI_II	12	5,42	2,88	1,00	3,00	6,00	7,25	11,00	0,32	-0,38
FPI_III	12	5,83	2,79	2,00	4,00	5,50	6,25	11,00	0,93	0,46
FPI_IV	12	4,58	2,47	1,00	3,75	4,50	5,25	10,00	0,58	1,23
FPI_V	12	9,33	3,23	4,00	7,50	9,00	11,50	14,00	-0,20	-0,93
FPI_VI	12	4,42	2,11	2,00	2,75	5,00	5,00	8,00	0,52	-0,52
FPI_VII	12	4,75	2,22	1,00	3,75	4,50	6,25	8,00	0,02	-0,69
FPI_VIII	12	3,92	2,28	0,00	3,00	4,00	5,00	8,00	-0,38	0,52
FPI_IX	12	5,50	2,02	2,00	4,00	5,50	7,00	9,00	-0,12	-0,55
FPI_X	12	6,92	2,39	2,00	5,75	7,50	8,00	11,00	-0,55	0,65
FPI_XI	12	6,08	2,58	2,00	4,00	7,00	7,25	10,00	-0,38	-0,74
FPI_XII	12	7,17	1,95	4,00	5,75	7,00	8,25	10,00	-0,01	-0,87
X16PF_MD	12	9,33	2,35	5,00	8,00	9,00	10,25	14,00	0,23	0,74
X16PF_A	12	9,25	1,91	5,00	8,75	9,50	10,25	12,00	-0,89	1,04
X16PF_B	12	3,33	0,89	2,00	3,00	3,00	4,00	5,00	0,14	-0,25
X16PF_C	12	6,67	1,88	4,00	5,00	7,00	7,25	11,00	0,88	1,49
X16PF_E	12	6,42	2,81	1,00	5,00	6,50	9,00	10,00	-0,40	-0,43

X16PF_F	12	6,17	2,59	1,00	5,00	6,00	7,25	11,00	-0,07	0,76
X16PF_G	12	9,08	2,75	4,00	7,75	9,50	11,25	12,00	-0,64	-0,67
X16PF_H	12	8,00	2,76	4,00	5,75	8,00	10,25	12,00	0,19	-1,21
X16PF_I	12	5,67	2,02	2,00	4,75	6,00	7,00	9,00	-0,25	-0,22
X16PF_L	12	5,42	1,44	3,00	4,75	6,00	6,25	7,00	-0,67	-0,71
X16PF_M	12	4,75	1,36	3,00	4,00	4,50	5,25	7,00	0,54	-0,60
X16PF_N	12	5,00	2,30	0,00	4,00	6,00	6,25	8,00	-0,97	0,65
X16PF_O	12	6,33	2,54	2,00	4,75	7,00	8,25	10,00	-0,29	-0,97
X16PF_Q1	12	7,00	1,48	4,00	6,00	7,50	8,00	9,00	-0,81	-0,06
X16PF_Q2	12	5,42	2,47	1,00	3,75	6,00	7,00	10,00	-0,05	-0,10
X16PF_Q3	12	7,75	2,26	4,00	6,75	7,00	9,25	11,00	0,03	-0,90
X16PF_Q4	12	5,17	1,70	2,00	4,00	5,50	6,00	8,00	-0,31	-0,16
CP5F_DS	12	54,42	5,07	48,00	50,75	52,50	58,25	63,00	0,53	-1,06
CP5F_E	12	80,17	9,19	70,00	72,75	79,00	81,50	101,00	1,29	1,42
CP5F_A	12	85,33	13,47	56,00	82,00	84,00	86,50	116,00	0,22	3,83
CP5F_C	12	88,33	7,43	76,00	83,25	90,00	93,00	103,00	0,09	0,20
CP5F_S	12	81,42	9,53	65,00	74,75	81,50	87,00	96,00	0,04	-0,56
CP5F_D	12	79,33	7,80	66,00	75,50	79,50	83,50	95,00	0,26	0,45

Tabelul A 5.4. Prezentarea statistici descriptive la GC/retest

	N	Media	Abaterea standard	Valoarea minimă	Percentila 25	Mediana	Percentila 75	Valoarea maximă	Asimetria	Boltirea
Vârsta	12	15,92	1,56	14,00	14,75	16,00	17,25	18,00	0,16	-1,41
IQ_social_1	12	6,33	2,27	2,00	4,75	7,00	7,25	10,00	-0,33	-0,14
IQ_social_2	12	5,33	1,56	2,00	4,75	5,50	6,00	8,00	-0,49	1,03
IQ_social_3	12	6,25	1,48	4,00	5,75	6,00	7,00	9,00	0,09	-0,10
IQ_social_4	12	3,25	1,36	1,00	2,75	3,00	4,00	6,00	0,51	0,51
IQ_social_total	12	21,17	2,52	18,00	18,75	21,50	23,00	25,00	-0,06	-1,52
FPI_I	12	5,92	2,07	3,00	4,00	6,50	7,25	9,00	-0,16	-1,39
FPI_II	12	6,33	3,14	1,00	4,75	6,00	7,75	12,00	0,26	-0,22

FPI_III	12	6,50	2,88	2,00	4,75	6,50	7,50	12,00	0,33	-0,10
FPI_IV	12	6,33	1,78	3,00	5,00	6,00	7,25	9,00	-0,02	-0,19
FPI_V	12	10,58	2,35	6,00	10,00	11,00	12,00	13,00	-1,31	0,92
FPI_VI	12	4,67	1,30	2,00	4,00	5,00	6,00	6,00	-0,73	-0,12
FPI_VII	12	5,25	1,71	3,00	4,00	5,00	6,25	9,00	0,97	0,59
FPI_VIII	12	2,17	2,04	0,00	0,75	1,50	3,25	6,00	0,66	-0,70
FPI_IX	12	7,67	2,67	3,00	5,75	7,50	9,25	12,00	-0,05	-0,66
FPI_X	12	8,33	1,87	5,00	6,75	9,00	10,00	10,00	-0,68	-1,17
FPI_XI	12	6,17	2,86	1,00	4,50	6,50	7,50	11,00	-0,20	-0,26
FPI_XII	12	8,83	2,12	5,00	7,75	9,00	10,25	12,00	-0,35	-0,62
X16PF_MD	12	6,25	2,22	4,00	4,75	5,50	7,25	11,00	0,94	0,25
X16PF_A	12	8,92	2,27	6,00	7,75	8,00	10,25	13,00	0,46	-0,79
X16PF_B	12	3,08	1,16	2,00	2,00	3,00	3,25	6,00	1,47	2,76
X16PF_C	12	7,42	1,68	3,00	7,00	8,00	8,25	9,00	-1,77	4,02
X16PF_E	12	8,42	2,54	3,00	7,00	8,00	10,25	12,00	-0,60	0,40
X16PF_F	12	6,50	2,54	1,00	5,75	7,00	8,00	10,00	-0,96	0,79
X16PF_G	12	9,25	2,05	5,00	8,00	9,00	11,00	12,00	-0,40	0,15
X16PF_H	12	8,58	1,93	6,00	7,00	8,50	10,00	12,00	0,26	-0,84
X16PF_I	12	6,33	2,15	4,00	5,00	5,50	7,25	11,00	1,00	0,46
X16PF_L	12	5,75	1,71	2,00	5,00	6,00	6,00	9,00	-0,19	2,13
X16PF_M	12	5,25	1,86	2,00	4,75	5,50	6,25	8,00	-0,64	-0,09
X16PF_N	12	4,58	1,98	2,00	3,00	4,50	5,50	8,00	0,36	-0,86
X16PF_O	12	6,17	2,04	3,00	4,75	6,50	7,25	10,00	0,19	-0,48
X16PF_Q1	12	7,17	2,41	2,00	6,00	7,50	8,00	12,00	-0,23	2,07
X16PF_Q2	12	4,67	1,78	2,00	4,00	4,00	5,25	9,00	1,19	2,60
X16PF_Q3	12	8,33	1,83	6,00	6,75	9,00	10,00	11,00	-0,16	-1,63
X16PF_Q4	12	5,42	2,35	3,00	3,75	4,50	7,25	10,00	0,70	-0,69
CP5F_DS	12	56,42	4,89	47,00	55,00	55,50	59,00	67,00	0,36	1,85
CP5F_E	12	81,00	14,50	54,00	75,75	84,00	90,75	103,00	-0,66	0,09

CP5F_A	12	78,33	14,02	49,00	73,00	80,00	83,50	107,00	-0,13	1,98
CP5F_C	12	85,75	5,03	76,00	83,00	85,50	87,75	96,00	0,14	1,23
CP5F_S	12	76,08	13,70	45,00	68,00	77,00	86,75	92,00	-1,01	0,96
CP5F_D	12	82,25	12,10	62,00	74,50	79,00	89,50	101,00	0,24	-0,78

Anexa 6. Semnificațiile diferențelor după testul U Mann-Whitney în experimentul de control

Tabelul A 6.1. Semnificația diferențelor dintre grupuri GC/test GE/test

Variabile	Mediana		Mann-Whitney U	p
	Grupul experimental	Grupul de control		
Vârsta	15,50	16,00	59,50	0,459
IQ_social_1	3,00	4,00	53,00	0,262
IQ_social_2	5,50	4,50	79,50	0,658
IQ_social_3	4,00	7,00	54,50	0,304
IQ_social_4	3,00	3,00	74,00	0,905
IQ_social_total	17,50	18,50	45,50	0,120
FPI_I	7,00	6,00	83,50	0,503
FPI_II	4,00	6,00	59,50	0,466
FPI_III	6,00	5,50	86,50	0,396
FPI_IV	4,50	4,50	75,00	0,860
FPI_V	8,50	9,00	57,50	0,397
FPI_VI	3,00	5,00	54,00	0,287
FPI_VII	5,00	4,50	66,00	0,726
FPI_VIII	4,00	4,00	67,50	0,791
FPI_IX	5,50	5,50	65,50	0,703
FPI_X	5,50	7,50	62,50	0,578
FPI_XI	7,00	7,00	81,50	0,568
FPI_XII	6,50	7,00	66,50	0,749
X16PF_MD	7,00	9,00	42,00	0,081
X16PF_A	10,00	9,50	84,00	0,483
X16PF_B	3,00	3,00	63,50	0,605
X16PF_C	6,00	7,00	63,00	0,596
X16PF_E	6,00	6,50	79,00	0,682
X16PF_F	6,00	6,00	67,00	0,769
X16PF_G	9,50	9,50	63,00	0,600
X16PF_H	7,00	8,00	63,50	0,621
X16PF_I	5,00	6,00	56,00	0,351
X16PF_L	6,00	6,00	77,00	0,767
X16PF_M	6,50	4,50	102,00	0,076
X16PF_N	5,50	6,00	84,00	0,480
X16PF_O	7,50	7,00	89,50	0,307
X16PF_Q1	6,50	7,50	69,00	0,860
X16PF_Q2	4,50	6,00	52,00	0,241
X16PF_Q3	8,00	7,00	73,00	0,953
X16PF_Q4	6,50	5,50	98,00	0,128
CP5F_DS	54,00	52,50	79,50	0,663
CP5F_E	81,00	79,00	78,00	0,728
CP5F_A	91,00	84,00	85,50	0,434
CP5F_C	91,00	90,00	90,50	0,282

CP5F_S	83,50	81,50	79,00	0,685
CP5F_D	81,00	79,50	84,00	0,487

Tabelul A 6.2. Semnificația diferențelor dintre grupuri GC/retest GE/retest

Variabile	Mediana		Mann-Whitney U	p
	Grupul experimental	Grupul de control		
Vârsta	15,50	16,00	59,50	0,459
IQ_social_1	9,00	7,00	124,50	0,002
IQ_social_2	8,00	5,50	121,50	0,004
IQ_social_3	9,00	6,00	123,00	0,003
IQ_social_4	6,00	3,00	126,00	0,002
IQ_social_total	30,00	21,50	144,00	< 0,001
FPI_I	5,50	6,50	67,50	0,794
FPI_II	4,00	6,00	38,00	0,048
FPI_III	5,00	6,50	63,50	0,621
FPI_IV	4,50	6,00	42,50	0,035
FPI_V	11,50	11,00	81,00	0,600
FPI_VI	6,00	5,00	32,00	0,016
FPI_VII	4,00	5,00	56,00	0,344
FPI_VIII	4,00	1,50	88,50	0,333
FPI_IX	5,00	7,50	38,00	0,048
FPI_X	6,00	9,00	29,00	0,012
FPI_XI	6,50	6,50	71,00	0,953
FPI_XII	5,50	9,00	43,00	0,091
X16PF_MD	9,00	5,50	110,50	0,025
X16PF_A	7,50	8,00	56,00	0,348
X16PF_B	3,50	3,00	98,50	0,109
X16PF_C	6,50	8,00	48,50	0,168
X16PF_E	7,00	8,00	47,50	0,154
X16PF_F	6,50	7,00	64,50	0,659
X16PF_G	10,00	9,00	72,50	0,977
X16PF_H	7,50	8,50	44,00	0,102
X16PF_I	6,50	5,50	75,00	0,861
X16PF_L	6,00	6,00	86,00	0,403
X16PF_M	5,00	5,50	74,00	0,906
X16PF_N	5,50	4,50	92,00	0,242

X16PF_O	6,50	6,50	81,50	0,578
X16PF_Q1	6,50	7,50	64,00	0,633
X16PF_Q2	5,00	4,00	74,50	0,883
X16PF_Q3	7,50	9,00	61,50	0,536
X16PF_Q4	6,50	4,50	84,50	0,465
CP5F_DS	60,50	55,50	106,00	0,048
CP5F_E	79,00	84,00	61,50	0,543
CP5F_A	90,00	80,00	121,50	0,004
CP5F_C	96,00	85,50	134,00	< 0,001
CP5F_S	73,00	77,00	63,50	0,623
CP5F_D	78,50	79,00	63,00	0,603

Anexa 7. Semnificațiile diferențelor după Wilcoxon în experimentul de control

Tabelul A 7.1. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest

Variabile	Mediana		Wilcoxon	p
	Test (Md1)	Retest (Md2)		
Vârsta	15,50	15,50	-	-
IQ_social_1	3,00	9,00	0,00	0,002
IQ_social_2	5,50	8,00	10,50	0,025
IQ_social_3	4,00	9,00	8,00	0,015
IQ_social_4	3,00	6,00	0,00	0,002
IQ_social_total	17,50	30,00	0,00	0,002
FPI_I	7,00	5,50	37,00	0,722
FPI_II	4,00	4,00	30,00	0,796
FPI_III	6,00	5,00	38,00	0,653
FPI_IV	4,50	4,50	32,50	0,964
FPI_V	8,50	11,50	18,00	0,018
FPI_VI	3,00	6,00	19,00	0,014
FPI_VII	5,00	4,00	25,50	0,838
FPI_VIII	4,00	4,00	52,00	0,305
FPI_IX	5,50	5,00	31,50	0,893
FPI_X	5,50	6,00	39,00	0,591
FPI_XI	7,00	6,50	46,00	0,579
FPI_XII	6,50	5,50	41,50	0,844
X16PF_MD	7,00	9,00	17,50	0,304
X16PF_A	10,00	7,50	51,50	0,098
X16PF_B	3,00	3,50	17,00	0,509
X16PF_C	6,00	6,50	33,00	1,000
X16PF_E	6,00	7,00	28,00	0,959
X16PF_F	6,00	6,50	22,50	0,337
X16PF_G	9,50	10,00	20,50	0,474
X16PF_H	7,00	7,50	25,50	0,719
X16PF_I	5,00	6,50	18,00	0,179
X16PF_L	6,00	6,00	23,50	0,391
X16PF_M	6,50	5,00	38,50	0,258
X16PF_N	5,50	5,50	27,50	0,549
X16PF_O	7,50	6,50	38,50	0,259
X16PF_Q1	6,50	6,50	25,00	0,766

X16PF_Q2	4,50	5,00	23,50	0,904
X16PF_Q3	8,00	7,50	22,00	0,952
X16PF_Q4	6,50	6,50	24,50	0,811
CP5F_DS	54,00	60,50	15,00	0,059
CP5F_E	81,00	79,00	35,50	0,783
CP5F_A	91,00	90,00	35,00	0,752
CP5F_C	91,00	96,00	16,50	0,076
CP5F_S	83,50	73,00	63,50	0,007
CP5F_D	81,00	78,50	52,00	0,308

Tabelul A 7.2. Semnificația diferențelor GC/test GC/retest

Variabile	Mediana		Wilcoxon	p
	Test (Md1)	Retest (Md2)		
Vârsta	16,00	16,00	-	-
IQ_social_1	4,00	7,00	2,00	0,009
IQ_social_2	4,50	5,50	21,00	0,503
IQ_social_3	7,00	6,00	29,50	0,837
IQ_social_4	3,00	3,00	20,00	0,433
IQ_social_total	18,50	21,50	9,50	0,036
FPI_I	6,00	6,50	32,00	0,928
FPI_II	6,00	6,00	21,50	0,540
FPI_III	5,50	6,50	17,00	0,509
FPI_IV	4,50	6,00	3,00	0,035
FPI_V	9,00	11,00	19,50	0,124
FPI_VI	5,00	5,00	8,50	0,051
FPI_VII	4,50	5,00	25,50	0,500
FPI_VIII	4,00	1,50	54,00	0,060
FPI_IX	5,50	7,50	4,50	0,033
FPI_X	7,50	9,00	20,50	0,143
FPI_XI	7,00	6,50	35,50	0,782
FPI_XII	7,00	9,00	15,50	0,064
X16PF_MD	9,00	5,50	71,00	0,012
X16PF_A	9,50	8,00	27,50	0,549
X16PF_B	3,00	3,00	27,00	0,587
X16PF_C	7,00	8,00	16,50	0,258
X16PF_E	6,50	8,00	12,00	0,112
X16PF_F	6,00	7,00	26,50	0,919
X16PF_G	9,50	9,00	22,50	1,000
X16PF_H	8,00	8,50	13,50	0,280
X16PF_I	6,00	5,50	22,50	0,607
X16PF_L	6,00	6,00	28,00	0,647
X16PF_M	4,50	5,50	16,50	0,473

X16PF_N	6,00	4,50	31,50	0,682
X16PF_O	7,00	6,50	38,00	0,655
X16PF_Q1	7,50	7,50	27,50	1,000
X16PF_Q2	6,00	4,00	55,00	0,206
X16PF_Q3	7,00	9,00	15,00	0,371
X16PF_Q4	5,50	4,50	24,50	0,757
CP5F_DS	52,50	55,50	26,50	0,326
CP5F_E	79,00	84,00	23,50	0,398
CP5F_A	84,00	80,00	31,00	0,314
CP5F_C	90,00	85,50	44,00	0,327
CP5F_S	81,50	77,00	54,00	0,239
CP5F_D	79,50	79,00	20,50	0,474

Anexa 8. Programul de formare a inteligenței sociale la adolescenți

Notă: Durata unei ședințe de intervenție psihologică a constituit în mediu 2 ore astronomice (total - 24 de ședințe de intervenție psihologică).

ȘEDINȚA 1

Prima ședință a programului este destinată creării condițiilor de securitate psihologică necesare stabilirii relațiilor de încredere.

Obiectivele primei ședințe:

- să se cunoască, să se prezinte, să recepționeze și să comunice informații personale și care pot fi împărtășite grupului;
- de a forma o motivație intrinsecă față de schimbarea și dezvoltarea personală în cadrul programului de dezvoltare a inteligenței sociale;
- de a ajuta participanții să formeze relații de încredere și prietenoase în cadrul grupului.

Exercițiul 1 - Autoprezentarea

Scopul: Cunoașterea participanților între ei și facilitarea abilității de prezentare la prima întâlnire.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Toți participanții sunt așezați în semicerc. Formatorul se prezintă primul și îi va încuraja pe participanți să facă același lucru. Participanți își vor spune numele, prenumele și ceea ce vor ei să comunice despre ei grupului.

Comentarii: Formatorul poate să-și noteze careva detalii importante observate sau auzite de la participanți. Autoprezentarea și verbalizarea gândurilor ce precedă prima întâlnire înlătură tensiunea și anxietatea și predispozează participanții la o colaborare fructuoasă.

Exercițiul 2 – Frazе incomplete

Scopul: Generalizarea informațiilor primite. Însușirea numelor tuturor, facilitând comunicarea și contactul de relaționare între participanți.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Formatorul continue să faciliteze comunicarea între participanți. Propune grupului să termine frazele incomplete (de ex., „Ce pot să fac cel mai bine ...”, „Nimeni nu știe ce eu ...”, etc.)

Comentarii: Frazеle incomplete sunt concepute astfel încât să faciliteze oferirea informațiilor de natură personală și să încurajeze participanții să vorbească despre ei înșiși, despre așteptările lor cu privire la problemele de interes.

Exercițiul 3 - Prezentarea temei programului

Scopul: Cunoașterea de către participanți a informației teoretice privind inteligența socială.

Materiale: Proiector calculator, prezentarea în programul Prezi.

Timpul: 25 minute

Desfășurarea: Prezentarea interactivă a temei privind inteligența socială. Prezentarea este modelată în programul Prezi care reflectă foarte puțin text și multe imagini și desene grafice punctând obiectivelor programului și avantajelor pe care le vor obține participanții după participarea la programul de dezvoltare a inteligenței sociale. Abilitățile și cunoștințele finale însușite de subiecți.

Exercițiul 3 - Stabilirea regulilor de participare

Scopul: Elaborarea regulilor împreună cu participanții, care vor fi respectate pe tot parcursul ședințelor pentru o desfășurare cât mai organizată a trainingului. Familiarizarea trainerului cu așteptările participanților privind desfășurarea cursului de instruire și formare.

Materiale: Flipchart, marchere colorate

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Se pun în discuție regulile. Se anunță principiul „eu” – de prezentare și respectare a regulilor. Se explică participanților necesitatea stabilirii acestora: participativitate, siguranță psihologică, îndeplinirea sarcinilor, responsabilitate, prezență, respect, confidențialitate, etc. 1. Fiecare participant urmează să fie prezent la toate ședințele desfășurate. 2. Participanții trebuie să fie cât e posibil de activi și originali. 3. Să își pregătească în caz de necesitate tema pentru acasă care va fi dată spre realizare. 4. Să asculte pe ceilalți participanți, să nu critice ideea cuiva și să nu judece pe alții. 5. Să

își cerceteze schimbările apărute în baza training-ului și să le împărtășească cu grupul. 6. Să se păstreze confidențialitatea. Toată informația discutată rămâne în grupă (se referă atât la participanți, cât și la animator). 7. Să vorbească doar o singură persoană, iar ceilalți să privească și să asculte activ. 8. Se discută ceea ce interesează participanții la moment în legătură cu un anumit eveniment.

Comentarii: Refuzul de a respecta sau dezacordul de a păstra o regulă propusă de majoritatea participanților trebuie să fie justificat și argumentat de participant.

Exercițiul 4 - Mesaj pe tricouri

Scopul: Stabilirea unui obiectiv de lungă durată care să seteze subiecții pe gândul propriului scenariu de succes în viață. Pozitivarea.

Materiale: Tricouri și marchere

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Participanților li se oferă câte un tricou alb, fără nici o inscripție. Acestora li se spune că acesta e un tricou special care va simboliza viața, iar ei va trebui să lase o inscripție pe față și pe spate ce va reprezenta un scenariu de succes în viață. După ce toți finisează exercițiul tricourile sunt îmbrăcate și se discută pe marginea celor scrise, se felicită pentru alegere cu aplauze finale pentru fiecare.

Comentarii: Subiecților li se sugerează ideea că așa cum carioca e în mâinile lor așa și deciziile, aspirațiile, alegerile și succesul în viață tot stă în puterile lor. Exemple de mesaj pe tricou: pe față tricoului - Sunt mândru că sunt inginer, medic, profesor, etc. spatele tricoului - Sunt un om cu demnitate și onoare e ceea ce mă determină! Am o familie frumoasă și unită./E cea mai frumoasă realizare a mea unde mă simt cel mai bine!

Exercițiul 5 - Harta magică personală

Scopul: Formarea capacităților de reflecție analizându-și așteptările precedate de anumite schimbări proprii și ale colegilor în urma participării la program

Materiale: Flipchart, foi, carioci de diferite culori

Timpul: 15 min.

Desfășurarea: Fiecare participant va face o descriere imaginară cu ajutorul unui desen a călătoriei sale spre schimbare în cadrul programului de dezvoltare a inteligenței sociale. Formatorul stimulează activitatea prin întrebări de reflecție: Ce ați vrea să aflați în cadrul acestui program? Ce ați vrea să învățați sau să puteți face într-o comunicare, relație? Ce este important pentru a avea succes în viață, relație?, etc. Participanții își prezintă harta magică personală cu schița așteptărilor sale pentru procesul de asimilare a cunoștințelor și abilităților noi. Formatorul va face la final o generalizare formulând un scop și obiectivele finale

Comentarii: Este important ca fiecare să-și propună în acel desen grafic, schematic cunoștințele și abilitățile finale pe care vrea să le posedă, atât în lucruri mari, cât și în cele mici. Succesul prezintă așteptările realizate. Scopul clar formulat este primul pas spre realizarea lui.

Activitatea 6 - Să ne cunoaștem mai bine

Scopul: De a facilita participarea activă, cunoaștere și împărtășiri de grup. Exercițiul pune accent pe ascultarea activă și formarea unui climat psihologic favorabil relațional și de încredere.

Timpul: 5 minute

Desfășurarea: Participanții se împart în grupuri de câte 2-3 pentru a face cunoștință unul cu altul povestind despre sine mai multe detalii personale. Fiecare membru din subgrup își va prezenta partenerul întregului grup.

Comentarii: Acest exercițiu dă tonul participării active, micilor împărtășiri de grup și facilitează stabilirea relațiilor prin cunoaștere reciprocă și deschidere. Încurajează dezvoltarea abilităților de ascultare activă și dă posibilitate participanților să culeagă informația, să o formuleze și să reproducă ceea ce au înțeles.

Activitatea 7 - Adevăruri și neadevăruri

Scopul: De a facilita deschiderea grupului și de a dezvolta coeziunea grupului.

Materiale: Stilou și caiet de notițe

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Fiecare participant va scrie despre sine două lucruri adevărate și două neadevărate. Enunțurile pot conține lucruri care par plauzibile sau unele de-a dreptul fanteziste. Fiecare participant

va trebui să le împărtășească cu grupul, iar ceilalți va trebui să ghicească care sunt adevărate și care nu.
Comentarii: Formatorul va ruga fiecare participant să-și explice raționamentul detectiv și se va asigura ca fiecărui participant îi va veni rândul la ghicit. Formatorul va întreba ce au mai aflat nou despre fiecare persoană în acest joc de detectiv.
Activitatea 8 - Pânza pe care o țesem
Scopul: De a face o totalizare logică a ședinței, finalizând pe o notă pozitivă.
Materiale: Un ghem de funie foarte rezistentă.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Participanții vor transmite de la unul la altul ghemul de funie făcând o mică concluzie sau spunând o afirmație pozitivă despre ședință sau despre un participant. Ghemul se aruncă și se țese o pânză a relațiilor între membrii grupului. La final membrii grupului pot încerca să se lase pe pânza relațiilor creată încercând să testeze pe cât este de sportivă, iar ceilalți vor fi instruiți să fie pe măsură de puternici pentru a oferi susținere.
Comentarii: Reflecțiile formatorului: În experiența de grup țesem legături interumane. Semnul unei experiențe de grup de succes este sentimentul că faci parte din ceva mai mare de cât tine – că nu ești singur că nu ești izolat și alienat. În cadrul unui grup persoana se poate simți liberă să se exprime, să-i asculte pe alții, și să devină mai puternică. Așa cum este cunoscut principiul că: „Întregul este mai mult de cât suma părților”. Formatorul mai aduce un exemplu cu surioara care își ținea fratele mai mic în brațe și care a fost întrebată: „Nu e greu?”, la care ea a răspuns: „Nu e greu, e fratele meu” și aici face conexiunea importanței relației suportive și de încredere al unui grup.

ȘEDINȚA 2

A doua ședință a programului are scopul de a aprofunda interrelațiile dintre participanți sporind nivelul de coeziune și încredere.

Obiectivele ședințe:

- de a fortifica condițiile favorabile pentru activitatea grupului;
- de a facilita încrederea dintre participanți și disponibilitatea acestora de coopera;
- de a dezvolta capacitățile participanților de auto-dezvăluire și a stilului de comunicare activă.

Exercițiul 1 - Salutul “Mă bucur să fiu aici pentru că...”
Scopul: Introducerea în activitatea trainingului, crearea dispoziției și a atmosferei pozitive de lucru.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Formatorul salută grupul și îi îndeamnă pe participanți să facă același lucru fiecare participant, având ca model următoarea formulare: „Va salut pe toți! Și, mă bucur să mă aflu aici cu voi pentru că astăzi vă voi cunoaște mai bine și îmi voi face prieteni și relații noi.”
Comentarii: Formatorul ajută participanții să se exprime și îi încurajează să formuleze mesaje personalizate.
Exercițiul 2 – “Cuvertura”
Scopul: Memorizarea prenumelor și stabilirea contactelor afective și personalizate între participanți
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Participanții formează două echipe care se așează pe podea cu fața una spre altul. Doi participanți voluntari stau în picioare ținând o cuvertura între echipe astfel încât membrii lor să nu se vadă unii cu alții. În liniște, echipele trimit câte o persoană să se apropie de mijlocul cuverturii. La comanda „1, 2, 3!” cuvertura este dată jos și cei doi pomeniți față în față trebuie să numească cât mai repede prenumele adversarului. Cel care reușește primul să o facă, ia participantul de partea sa.
Comentarii: Jocul poate fi complicat de către formator propunându-le participanților după câteva încercări, de cuvertură se pot apropia câte 2 sau 3 participanți concomitent.
Exercițiul 3 Stabilim obiectivele.
Scopul: Recapitularea regulilor de lucru, stabilirea obiectivelor ședinței.
Timpul: 5 minute
Desfășurarea: Formatorul revizui regulile stabilite la ședința precedentă. Informează grupul despre

program și subiectele discutate la această ședință.
Comentarii: Cere opinia participanților pentru a se pronunța cu privire la agenda trainingului.
Exercițiul 4 – Stați în cerc!
Scopul: Crearea atmosferei favorabile în grup prin facilitarea relațiilor de încredere și conștientizarea de prezență a grupului.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Participanții se adună în jurul gazdei. La comandă, încep să se miște cu ochii închiși în orice direcție, în timpul mișcărilor participanții bâzâie ca albinele (pentru a preveni conversațiile). După un timp, formatorul bate din palme. Participanții trebuie să înceteze bâzâitul imediat și să înghețe în locul și poziția în care semnalul i-a prins. După aceea, formatorul bate palmele de două ori iar participanții, care nu vor deschide ochii și nu vor atinge pe nimeni cu mâinile, vor încerca să se aranjeze într-un cerc. Jocul se va repeta de câteva ori.
Comentarii: Discuție: cum te-ai simțit în timpul jocului; ce a ajutat, ce a împiedicat aranjarea într-un cerc.
Exercițiul 5 – Se schimbă cu locurile cei care ...
Scopul: Crearea unei atmosfere generale a trainingului interrelaționare fizică și diagnosticarea dinamicii comportamentelor participanților.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea Formatorul va explica participanților regulile jocului prin formularea câtorva exemple: “Se schimbă cu locurile cei care azi sunt îmbrăcați în haine negre..., se schimbă cu locurile cei care au ochi albaștri.
Comentarii: Se lasă în grup cu un scaun mai puțin. Cel care nu a găsit un loc va conduce jocul.
Exercițiul 6 - Faptele mele bune
Scopul: Dezvoltarea abilităților de analiză a acțiunilor participanților prin formarea atitudinilor de relaționare bună între ei.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Formatorul va da instrucțiunea de a face un compliment celui de alături. Înainte de a începe jocul formatorul va spune câteva reguli cu se face un compliment, care sunt formulările cele mai plauzibile și care e diferența dintre lingușeală și compliment.
Comentarii: Discuții: Ce va plăcut să auziți? Ce ați reformula din cele deja spuse? Cum simțiți când complimentul nu e autentic și sincer?
Exercițiul 7 - Încălzește-te
Scopul: De a detensiona atmosfera prin ameliorarea stresului și oboselei
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: descrie cum merge următorul personaj: bătrân; bebelușul începe doar să meargă; soldat; beat; iubit, care așteaptă o întâlnire; robot; gorila etc.
Exercițiul 8 - Punctele mele forte
Scopul: Construirea încrederii în sine și dezvoltarea capacității de a gândi pozitiv despre sine, inițierea abilităților de aut prezentare.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Facilitatorul se își va prezenta punctele sale forte, arătând astfel grupului cu ar trebui pe rând, la dorință fiecare să vorbească despre sine.
Comentarii: În cazul participanților timizi care nu găsesc cuvintele potrivite sau nu știu să identifice mai mult de două puncte forte, sau se rușinează de grupul necunoscut și nou format formatorul va dirija activitatea și comunicarea încurajând aut prezentarea prin întrebări directive, făcând anumite aprecieri din propriile observații.
Exercițiul 9 - Exercițiu pentru exprimarea stimei de sine
Scopul: Analizarea încrederii în sine și influenței atitudinilor și opiniilor celorlalți oameni asupra propriei persoane. Inițierea participanților în schimbarea atitudinii față de sine și dezvoltarea la respectul de sine.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: participanții aruncă o minge de la unul la altul și totodată explică.

<p>I. a) „A certa înseamnă ...” b) "Dacă o persoană este certată, atunci el ..." „Sculptorul” (un voluntar dintre participanți) prezintă o sculptură a unui om care este certat. Feedback: - ce sentimente trăiește o persoană în rolul sculpturii; - ce poziție ar lua dacă el însuși ar fi „sculptorul” sau</p> <p>II. a) "Laudă" înseamnă ... " b) „Dacă o persoană este lăudată, atunci el ...” „Sculptorul” prezintă o sculptură a unui om care este lăudat. Feedback-ul: este similar. ceea ce se cere să se comporte cu demnitate.</p>
<p>Comentarii: Formatorul problematizează: De ce este nevoie ca să ne comportăm cu demnitate în toate cazurile?</p>
<p align="center">Exercițiul 10 - metaforă „Hrănește ceea ce vrei să crești în tine”</p>
<p>Scopul: Sporirea motivației prin hrănirea sinelui, hrănirea valorilor pozitive, găsirea soluțiilor pentru conflictele interne.</p>
<p>Timpul: 15 min.</p>
<p>Desfășurarea: Formatorul povestește metafora. <i>Bunicul povestește nepotului o poveste despre doi lupi dintr-o haită. Acești doi lupi sunt și în interiorul nostru pe măsură ce creștem. Un lup e întruchiparea bunătății, dragostei, fericirii, bunăvoinței, prietenie, etc. Al doilea lup este o reflecție a agresivității, urii, mâniei, dominației, răutății. Ei mereu luptă în haită ca să demonstreze dreptatea. Fiecare luptă cu armele pe care le are – a bunătății/a răutății. Nepotul întreabă: Bunicul, care va câștiga? Bunicul: Cel pe care îl vei hrăni.</i></p>
<p>Comentarii: Discuții: Care este morala? Ce este important să știm? Ce ați luat pentru voi din această povestioară? Probleme abordate: Conflicte interioare; Lupta dintre tine și alții; Bunătate versus lăcomie; Dragoste versus ură. Resurse dezvoltate: Hrănirea a ceea ce vrei să crești în tine, Întărirea responsabilității; Analiza atentă a luptei cu alții.</p>
<p align="center">Exercițiul - „Aruncă ceea ce nu-ți place”.</p>
<p>Scopul: Dezvoltarea gândirii pozitive, facilitarea încrederii în sine.</p>
<p>Timpul: 10 minute</p>
<p>Desfășurarea: Fiecare participant va scrie pe o foaie o calitate de care ar vrea să scape, să se dezbaiere și va primi în schimb o mapă (care va servi drept portofoliu pentru a aduna materiale din cadrul trainingului) pe care o va semna cu numele său și va scrie ce calitate ar vrea să dobândească.</p>
<p>Comentarii:</p>
<p align="center">Exercițiul 11- Feedback: chestionar „Sincer...”</p>
<p>Scopul: Evaluarea și dezvoltarea gândirii reflexive prin anchetarea și luarea Feedback-ului.</p>
<p>Timpul: 10 minute</p>
<p>Desfășurarea: Data lecției _____ Nume _____ 1) În timpul cursurilor, mi-am dat seama că ... 2) Cel mai util pentru mine a fost ... 3) Aș fi mai sincer dacă ... 4) Nu mi-a plăcut ... 5) Cel mai mult mi-a plăcut cum am lucrat ... 6) În lecția următoare, aș dori să ...</p>
<p>Comentarii: Întrebările la chestionar pot varia, dar evaluarea este importantă la sfârșitul fiecărei lecții. Poate varia forma: chestionarea sau debriefingul.</p>
<p align="center">Exercițiul 12- În loc de adio</p>
<p>Scopul: Dezvoltarea capacității de a încheia o relație și de a se despărți în relații binevoitoare și amicale.</p>
<p>Timpul: 5 minute</p>

Desfășurarea: Ritualul de adio permite participanților să facă o urare colegilor săi și să le dorească o zi bună în continuare.

ȘEDINȚA 3

A treia ședință a programului are scopul de a dezvolta abilitățile algoritmului de funcționare în grup și de a respecta dreptul altora la opinie și diversitatea în viziuni.

Obiectivele ședințe:

- de a aprofunda formarea dorinței de cooperare și interrelaționare;
- de a facilita deschiderea grupului și dezvoltarea abilităților de autoanaliză;
- de a facilita cunoașterea intereselor, valorilor, aspirațiilor comune, împărtășite de participanți.

Exercițiul 1 – “Îi salut pe cel care...”

Scopul: Crearea atmosferei armonioase de lucru și o dispoziție bună de cooperare în grup.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: La începutul lecției, se organizează un joc de salut pentru încălzirea atmosferei de relaționare. Membrii grupului pe rând formulează un salut fără să le spună cui se adresează. Toți participanții trebuie să ghicească cui i se adresează acest salut. Dacă sună diferite nume, atunci autorul salutului îi spune cui i s-a adresat. Apoi, vecinul său intră în joc. Salutările pot fi foarte diferite: „Bună ziua celui care are mereu o bună dispoziție!” Jocul continuă până când fiecare va fi salutat numele tuturor membrilor grupului.

Comentarii: Formatorul încurajează participanții să personalizeze cât mai mult mesajul de salut.

Exercițiul 2 – “Ce avem comun?”

Scopul: Formarea relațiilor bazate pe interese, activități, preferințe comune și facilitarea cunoașterii participanților.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participanții formează perechi cu o persoană pe care o cunosc cel mai puțin în acest grup și discută câteva minute. Pot fi puse următoarele întrebări sau altele: „Care este formația ta preferată?”, „Dacă ai avea posibilitate să călătorești prin toată lumea, unde ai prefera să mergi?”, „Ce temă abordată în cadrul trainingului ar fi important pentru tine?”, „Care sunt așteptările tale la...?” etc. Pe rând perechile se unesc și formează grupuri de 4, 6 și 8 participanți, de fiecare dată cu perechi noi.

Comentarii: Facilitatorul îndeamnă participanți să formuleze cât mai multe întrebări pentru a descoperi cât mai multe puncte comune. Va aprecia perechea care cele mai multe puncte comune a identificat.

Exercițiul 3 – “Ne asemănăm dar și ne deosebim I”

Scopul: Identificarea similarității opiniilor personale și comune, dezvoltarea capacității de reflecție.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Toți participanții stau într-un cerc. Unul dintre ei este invitat să îi reazeze pe toți, având în vedere culoarea ochilor: de la ochi deschiși la ochi întunecați. Nimeni nu are dreptul să corecteze sau să intervină pe parcursul activității de aranjare. După finalizarea sarcinii, altcineva este invitat să ajusteze acea combinație și aranjament făcut de primul, așa cum crede oportun. Apoi, același lucru este propus pentru următoarea persoană. Cel mai adesea, cineva își exprimă ideea că fiecare are propria sa viziune și, oricât de corect nu ar crede fiecare că face mereu va exista o altă opinie, fiecare va face propriile schimbări: „Fiecare vede în felul său”.

Comentarii: Dacă nimeni din grup nu ajunge la această concluzie, formatorul va dirija activitatea prin întrebări.

Exercițiul 4 - “Ne asemănăm dar și ne deosebim II”

Scopul: Dezvoltarea capacității de reflecție prin explorarea experienței individuale și comune de percepție.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Se propune ca un participant să reazeze pe toți în conformitate cu tonul vocii. Fiecare participant își pronunță numele „cu propria sa voce”. După ce a ascultat aceste voci, formatorul ar trebui să-i asculte pe toți, urmând principiul - de la cea mai înaltă voce la cea mai joasă. Cel mai adesea, nu este necesar un număr mare de experimente, deoarece devine evident pentru toată lumea că

fiecare „aude în felul său”. Astfel, este demonstrată individualitatea percepției vizuale și auditive.
Comentarii: Formatorul va generaliza opiniile și experiențe participanților, formulând o concluzie despre faptul că vedem și auzim în mod diferit, iar despre acest fapt e nevoie să se țină cont atunci când ne dorim să păstrăm o relație și să admitem ideea că am putea să avem viziuni și percepții deferite despre aceleași lucruri.
Exercițiul 5 - “Ne asemănăm dar și ne deosebim III”
Scopul: Consolidarea opiniei despre dreptul la individualitate și validarea acestuia, stimularea curajului și încrederii în sine a copiilor timizi din grup.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: În exercițiu este inclus un alt canal de comunicare și percepție; senzorial tactil - atingere. Exercițiul are un efect terapeutic asupra copiilor timizi, de aceea se va propune să-l facă copiii mai timizi din grup care vor aranja participanții „în funcție de căldura mâinilor lor”. Primul participant va lua în palmele sale mâinile celorlalți participanți, rând pe rând (sau strângerea mâinilor sub forma unui salut), apoi îi reasează după căldura percepută „mâinile sunt mai calde - mai reci”. Al doilea participant ajustează aranjamentul după cum consider și simte. la finele exercițiului toți participanții sunt invitați să ia locul pe îl-l doresc să stea în acest moment.
Comentarii: Teme și întrebări pentru reflecții: Copiii sunt invitați să discute cum, atunci când există o percepție personală, și ele sunt atât de diferite de ale altora oamenii reușesc să rezolve probleme de comunicare. Formatorul va ajuta copii să ajungă la concluzia că: „Fiecare are dreptul să simtă, să vadă, să audă, să gândească în felul său; toată lumea este obligată să recunoască acest drept al ceilalți ”.
Exercițiul 6 – Exercițiul rezolvării de problem și a antrenamentului asertiv
Scopul:
Timpul: 30 minute
Materiale: Flipchart, markere
Desfășurarea:
I. etapă: Formatorul va explica participanților care sunt etapele tehnicii rezolvării de probleme: <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Identificarea problemei</i> – care este problema, definirea stării inițiale, unde suntem și a celei finale unde vrem să ajungem? ▪ <i>Stabilirea scopurilor</i> – Ce urmează să fac, cum doresc să stea lucrurile? ▪ <i>Generarea soluțiilor alternative</i> - Ce pot face pentru a-mi atinge scopurile? ▪ <i>Considerarea consecințelor</i> Ce s-ar putea întâmpla dacă a-și face asta? ▪ <i>Decizia pentru cea mai bună soluție</i> – ce voi face? Soluțiile pot fi ierarhizate în funcție de valoarea lor; ▪ <i>Evaluarea</i> – A funcționat? Este totul bine? Dacă soluția nu a funcționat se trece la alta.
I. etapă: Grupul va fi împărțit în două subgrupe. Se formulează următoarea sarcină: fiecare grup va identifica o problemă comună legată de clasă sau de școală. Formatorul va sugera câteva idei de problemă: de ex.: În clasă mereu la sfârșit de săptămână este murdar și diriginta este foarte furioasă și supărată pe clasă. Regulile actuale de persoane de serviciu nu funcționează.
Comentarii: Formatorul va sugera următoarea idee: O problemă bine formulată este pe jumătate rezolvată, în sensul că ea ghidează găsirea soluțiilor adecvate.
Exercițiul 7- „Balonul,,
Scopul: Detensionarea și diminuarea oboselii și încordării
Timpul: 10 minute
Materiale: baloane, ață, foarfece
Desfășurarea: Participanții formează perechi. Formatorul distribuie fiecărei perechi cate un balon. Sarcina lor este să-l umfle, să-l lege și să-l spargă cat mai repede. In același timp, condiția principală este ca unul din pereche să folosească doar mâinile, iar celălalt – doar buzele.
Exercițiul 9 Dibriefing
Scopul: Operaționalizarea dreptului de individualitate și a conceptului de respect pentru opinia celorlalți.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Încheierea activităților, luarea de rămas bun. Participanții expun ceea ce gândesc și ce

emoții au în urma participării la ședință, ce iau cu sine, ce a fost pozitiv.
Comentarii: Întrebări: Cum vă simțiți? Cu ce dispoziție mergeți acasă? Ce gânduri aveți legate de activitatea de astăzi? Care este cel mai bun exercițiu, de ce?
Exercițiul 10 – Temă pe acasă
Scopul: Formarea reflecției și focusarea atenției asupra propriului comportament și reguli de care se conduc participanții în cadrul relațiilor sociale.
Timpul: 5 min
Desfășurarea: Formatorul va formula sarcina pentru acasă: Observați și notați-vă în agenda din portofoliul trainingului cum respectați voi aceste principii de respectarea a dreptului de ași păstra individualitatea în comunicare, în relație voi în mediul familial, școlar, în comunicarea cu prietenii. Unde mai des respectați aceste principii și norme de relaționare?

ȘEDINȚA 4

A patra ședință a programului are scopul de a aprofunda cunoștințele și a forma abilități despre regulile și legitățile de stabilire a unei relații noi.

Obiectivele ședințe:

- Ajutarea participanților mai puțin expansivi să se simtă confortabil când stabilesc o relație nouă;
- Să identifice propria strategie de a iniția o relație;
- De a cunoaște efectele primei impresii și erorile percepției.

Exercițiul 1 – Salutul „Mă bucur să te văd!”
Scopul: Crearea atmosferei de lucru și un climat favorabil între participanți
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Formatorul salută primul și ceilalți participanți vor proceda la fel: “Mă bucur să te văd pentru că am lucrat foarte bine în echipă data trecută.”; „Mă bucur să te văd că ești o persoană foarte pozitivă și îmi transmiți energie bună.”, etc.
Exercițiul 2 – Evaluarea temei pe acasă
Scopul: Validarea experiențelor și observațiilor participanților.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Formatorul va asculta fiecare opinie și observație făcută de participanți. Va pune în valoare punctele forte a experiențelor în care participanții au respectat principiul individualității. Va ajuta participanții să găsească soluții în cazul în care acestea au întâlnit obstacole sau au generat conflicte interne și rezistență.
Comentarii: Întrebări de ghidare: Ce anume a fost dificil pentru tine? La ce te-ai gândit în acel moment? Ce emoții ai avut? Ce ai face altfel dacă ți s-ar întâmpla o asemenea situație încă o dată? Cu te-ai fi simțit, ce s-ar fi schimbat în atitudinea ta sau în comportamentul tău?
Exercițiul 3 – “Ce stil am de a stabili relații?”
Scopul: Conștientizarea și identificarea stilurilor personale de stabilire a relațiilor
Timpul: 20 minute
Desfășurarea: Formatorul va formula următoarea sarcină: “Cum stabilesc eu primul contact sau felul meu de a face cunoștință este...”.
Comentarii Formatorul va încuraja o discuție și schimb de opinii, explorând amintiri și experiențe personale ale participanților.
Exercițiul 4 - „Relațiile”
Scopul: Să manifeste diverse acțiuni, ce exprimă multitudinea relațiilor cu anturajul; să recunoască diferitele modalități de exprimare a relațiilor interpersonale.
Timpul: 20 min
Desfășurarea: Dragi elevi, mergeți prin sală. Încercați să vă simțiți picioarele, spatele, brațele, fața, ochii. Clipiți din ochi de 2 ori, pregătiți-vă să priviți foarte atent. Va fi necesar să observați, ce fac alte persoane și să reacționați diferit la cei pe care îi întâlniți.
1) La început, trecând pe lângă alții, îi salutați cu o înclinare ușoară prietenoasă a capului sau zâmbet. (15 sec.)
2) Acum, când întâlniți pe cineva, va trebui să vă opriți și să-i strângeți mana sau să-i puneți mana pe

- umăr. Faceți aceasta repede și mergeți iar înainte, salutând și alți participanți. (15 sec.)
- 3) Acum imaginați-vă că persoanele pe care le întâlniți câteva zile în urmă v-au jignit. Trecând pe lângă ele, exprimați-vă sentimentele jignite. (15 sec.)
- 4) În continuare, când întâlniți pe cineva, imaginați-vă că-i considerați pe toți „proști, analfabeți”. Exprimați aceasta prin mers. (15 sec.)
- 5) Când, iarăși, întâlniți pe cineva, imaginați-vă că el este semenul dvs. și este amabil. Exprimați-vă sentimentele, trecând pe lângă el. (15 sec.)
- 6) Acum, întâlnind pe cineva, imaginați-vă că el duce de curea un câine mare și fioros. Cum va influența aceasta mișcările dvs.? (15 sec.)
- 7) În sfârșit, salutați-l pe cel ce-l întâlniți, astfel încât să spună dispoziția dvs. reală. Puteți să-i dați mana și să-i spuneți ceva (1-2 min.)

Comentarii: Reflecție: Când v-ați simțit confortabil și când v-ați simțit neconfortabil? De ce depinde cum ne simțim? Ce relații așteptăm de la cei din jur și ce relații le oferim celor din jur? Relațiile manifestate de noi sunt acceptate și plăcute pentru alte persoane?

Exercițiul 5- „Turnul din Babilon”

Scopul: dezvoltarea capacității de a-și găsi locul în munca de echipă; formarea deprinderilor de colaborare, de conlucrare în echipă.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Grupul se împarte în 2 echipe. Fiecare echipă primește adeziv, foarfece și ziare. Sarcina: timp de 15 minute de a construi un turn cât mai înalt și după construire să reziste măcar 1 minut. Nu se permite de a utiliza scaune, mese, alte obiecte, persoane.

Comentarii: Reflecție: A fost greu sau ușor să conlucrați? Ce strategii ați utilizat, v-au ajutat să construiți turnul? De ce depinde succesul echipei? Dar al persoanei? De ce s-a răsturnat turnul din Babilon?

Comentariu: Se va pune accent pe comunicare, colaborare, înțelegere, susținere, compromis.

Exercițiul 6 - Prezentarea teoriei. “Efectele primei impresii”

Scopul: Cunoașterea de către participanți a informației teoretice privind tema respectivă.

Materiale: Pix și caiet pentru notițe

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Formatorul face o prezentare a teoriei într-o manieră animată cu puțin text și cu poze, făcând explicații la conceptele de baza.

“Nu judeca persoana după față - fața ne permite doar să facem anumite presupuneri” Jean de La Bruyère

Schema greșită a percepției.

Factorul superiorității - Când întâlnim o persoană care este mai bună ca noi la o anumită calitate, noi avem tendința de a o aprecia mai pozitiv de cât ea ar putea fi în realitate.

Factorul atractivității - Ne place sau nu ne place de o persoană în dependență dacă ea este, sau nu este atractivă. Apare o tendință de a o considera mai deșteptă, mai bună, mai inteligentă

Factorul atitudinii față de noi - Persoana care are o atitudine bună față de noi este de obicei percepută ca o persoană pozitivă și mărinimoasă.

Concluzie - Prima impresie este practic întotdeauna greșită! Însă, persoana cu experiență bogată în comunicare și inteligent social, își va face prima impresie despre interlocutorul său mai adevărată de realitate și cu mai puține greșeli de percepție.

PRIMA IMPRESIE - ni-o facem în dependență de: îmbrăcămintea și stilul persoanei; maniera în care se comportă (cum stă așezat, merge, vorbește, la ce se uită, etc.)

Cel mai important este! Nu atât prima impresie, ci cum folosim noi prima impresie într-o relație interpersonală de lungă durată.

Exercițiul 7 – Feedback: Chestionar de evaluare „Sincer...”

Scopul: Evaluarea și dezvoltarea gândirii reflexive prin anchetarea și luarea Feedback-ului.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea:

Data lecției _____ Nume _____

1) În timpul cursurilor, mi-am dat seama că ...

- 2) Cel mai util pentru mine a fost ...
- 3) Aș fi mai sincer dacă ...
- 4) Nu mi-a plăcut ...
- 5) Cel mai mult mi-a plăcut cum am lucrat ...
- 6) În lecția următoare, aș dori să ...

Exercițiul 8 - Tema pentru acasă

Scopul: Dezvoltarea spiritului de observație prin conștientizarea detaliilor în stabilirea primului contact.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Sarcina: Participanții vor nota observațiile sale și gândurile și emoțiile ce le produc oamenii care intră prima dată în contact cu ei. Vor observa cum se manifestă oamenii, ce tehnici folosesc de prezentare, cum sunt îmbrăcați, etc.

Exercițiul 9 – Ritualul de adio “Sa mă laud pentru că merit”

Scopul: De a finaliza ședința pe validarea sentimentelor pozitive și de a hrăni stima de sine.

Timpul: 2 min

Desfășurarea: 1. Ridicăm mina în sus, o punem pe cap și spunem “Sunt cel mai bravo azi pentru că am reușit...!”, și ne mângâiem pe cap.

ȘEDINȚA 5

A cincea ședință a programului are scopul de a familiariza participanții cu timpurile de relații și normele sociale ce le guvernează.

Obiectivele ședințe:

- de a fortifica motivația pentru dezvoltarea personală și autodescoperirea;
- de a familiariza participanții cu conceptul de „Inteligență socială”;
- de a focusa atenția participanților pe importanța relațiilor sănătoase în starea de bine a persoanei.

Exercițiul 1 – Ritualul salutului. Jocul „Scaunul fierbinte”.

Scopul: Salutul participanților și facilitarea încrederii în sine, crearea dispoziției de lucru, mobilizarea participanților.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Participanții pe rând se așează pe un scaun amplasat în centru („scaunul fierbinte”) unde timp de 1 minut se laudă, vorbește despre calitățile sale, despre realizările sale recente. La sfârșit se inițiază o discuție.

Exercițiul 2 – Ancheta „Relații interpersonale”

Scopul: să determine relațiile preferabile în școală.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Participanții completează ancheta „Relații interpersonale”.

Discuție în grupul mare despre relațiile stabilite în clasă cu colegii, cu profesorii.

Comentarii: Reflecție: Ce tipuri de relații sunt preferabile în societate? De ce? Ce relații considerați că sunt respinse în societate? De ce?

Exercițiul 3 - „Aleea relațiilor umane”

Scopul: să înțeleagă pe celuilalt după manifestările nonverbale ale corpului; să stabilească valoarea pozitivă a relațiilor.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Se formează grupuri a câte trei persoane. Se solicită elevilor să reprezinte diverse situații de relaționare dintre oameni. Unul este sculptor, ceilalți doi – sculptura.

„Imaginați-vă că, Primăria mun. Chișinău v-a cerut să creați în parcul central „Aleea relațiilor umane”, alcătuită din următoarele sculpturi: de prietenie și de ostilitate, de colaborare și de conflict, de altruism și de egoism, de supunere și de independență. Drept material vă poate servi orice obiect din anturaj: scaun, masă, haină etc. Aveți la dispoziție 5 min. pentru crearea sculpturilor, apoi fiecare grup va demonstra sculpturile cu comentariile necesare”. La sfârșit se va întreba părerea restului grupului, dacă sunt de acord cu modul în care sculptura reprezintă tema și se va ruga să adauge ceva sau să schimbe cu explicațiile de rigoare.

Comentarii:

Reflecție: Care situație de relaționare v-a fost mai ușor s-o creați: cea pozitivă sau negativă? De ce? În care situație de relaționare vă simțiți mai confortabil? De ce? Ce sculptură v-a emoționat mai mult și considerați că merită să fie păstrată pe alee? De ce?

Exercițiul 4 - „Calitățile relațiilor eficiente”

Scopul: să stabilească calitățile necesare în formarea relațiilor eficiente; să aprecieze gradul de dezvoltare a relațiilor interpersonale.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Se formează grupuri a câte 2 persoane. 3 grupuri de adolescenți sunt rugați să alcătuiască lista celor mai importante trăsături de caracter care ajută la stabilirea relațiilor bune cu colegii, părinții, profesorii, iar alte 3 grupuri de adolescenți – să enumere calitățile care sunt o barieră în stabilirea relațiilor bune cu colegii, părinții, profesorii.
Grupurile prezintă rezultatele.

Comentarii: Formatorul facilitează o discuție în grup

Exercițiul 5 – Anchetă. “Află ceva nou despre tine”

Scopul: Autoevaluarea capacității de a dezvolta și menține o relație interpersonală.

Timpul: 15 min.

Materiale: Pix și câte o copie a listei cu calități

Desfășurarea: Moderatorul propune o listă de calități cu referire la relațiile interpersonale și le cere participanților să aprecieze la ei gradul lor de dezvoltare pe o scară de la 1 la 7 puncte (1 – slab dezvoltată, 7 – foarte puternic dezvoltată). Suma totală mai mare de 50 puncte vorbește despre un nivel înalt de dezvoltare a relațiilor.

Exercițiul 6 - Prezentarea teoriei. Inteligență Socială –program de dezvoltare personală.

Scopul: Facilitarea motivație intrinseci de a forma abilități sociale și dezvoltarea personală.

Timpul: 30 minute

Desfășurarea: Formatorul face o prezentare animată și pe înțelesul adolescenților. *Inteligență Socială –program de dezvoltare personală.*

Ce este QS?

- abilitatea de cunoaștere a comportamentului altor indivizi (capacitate de intuire, înțelegere a gândurilor, motivațiilor, sentimentelor și a intențiilor celuilalt),
- de acceptare/relaționare și înțelege comportamentul altor persoane (abilitatea de a stabili și menține cu ușurința relații sociale)
- și de a se adapta bine în funcție de situații sau așteptări (capacitatea de a prevedea și a reacționa în mod flexibil în orice situație socială).

Inteligenta sociala este acea abilitate a omului de a interacționa cu ceilalți, de a se adapta cu succes mediului, de a influența viața celor din jur, de a se integra, de a se dezvolta.

Ne întrebăm ce beneficii are inteligența socială? - Succesul în relații, succes în carieră, prosperitate, apreciere, recunoștință, putere.

Care sunt beneficiile tale personale?

- cum să-ți faci ușor prieteni;
- cum să devii popular și respectat;
- cum să devii mai optimist;
- cu să rezolvi probleme practice de viață;
- cum să devii fericit;
- cum să rezolvi cu ușurință conflictele;
- cum să comunici mai eficient cu profesorii, părinții și prietenii;
- vei învăța să decodifici sentimentele și gândurile altor persoane față de tine;
- te vei cunoaște mai bine pe tine însuși;
- vei deveni mult mai încrezut în forțele proprii ceea ce te va face în viitor o persoană de succes!

Exercițiul 8 - Voi și o relație importantă!

Scopul: De a identifica rolurile ce sunt asumate în viața de zi cu zi. De a identifica rolurile de victimă, persecutor, salvator, lider,etc. Cum se simt în relațiile cu alții – importanți sau ignorați. De a ajuta participanții să identifice modele comportamentale pozitive ce pot dezvolta în relații interpersonale.

Materiale: Fișă, creioane colorate.

Timpul: 20 -30 min.

Desfășurarea: Participanților li se distribuie 3 exemplare de fișe de același fel.

1. Tu într-o relație importantă.

Instrucțiuni.

Gândiți-vă la o relație foarte importantă din viața voastră. Marcați ilustrațiile ce reprezintă modul în care te simți când sunteți cu această persoană. Poți alege diverse desene animate pentru a reprezenta diferite aspecte ale relației. Apoi, colorează sau subliniază cumva desenele animate cu care voi vă asemănați. Folosiți o altă culoare pentru arată rolul pe care celălalt tinde să-l joace în relație cu voi.

2. Cum te porți în general într-o relație

Cum te porți sau ai tendința în general să te porți într-o relație. Colorați roluri reprezentate în

ilustrații în care ai tendința să te porți de obicei. În ce circumstanțe credeți că ați învățat sau ați decis să te porți în felul acesta?



3. Tu și alții

Faceți un semn la acele ilustrații care reprezintă

comportamentele voastre în relații importante din viața voastră.

Gândiți-vă ce puteți face și cum ați putea să vă

schimbați comportamentul pentru a vă asuma roluri constructive în realitate. Ce puteți spune sau face pentru a începe să relaționați

cu alte persoane toxice, sau care manifestă putere sau supunere asupra voastră?

Exercițiul 8 - Debriefingul. Încheierea activității.

Scopul: Expunerea experienței asimilate, încheierea activităților.

Timpul: 5 minute

Desfășurarea: Participanții expun ceea ce gândesc și ce emoții au în urma participării la ședință, ce iau cu sine, ce a fost pozitiv. Participanții pe rând sunt rugați să menționeze ce lucruri noi au aflat și învățat. Care exercițiu a fost cel mai distractiv, util sau dificil.

Exercițiul 9 - Tema pentru acasă

Scopul: Focusarea atenției pe starea de bine care le poate aduce o relație de prietenie.

Timpul: 5 minute

Desfășurarea: Să scrie un mic eseu despre importanța relațiilor de prietenie din viața lor.

ȘEDINȚA 6

A șasea ședință a programului are scopul de a focusa atenția pe principiile de formare a relațiilor, în special a relațiilor de prietenie.

Obiectivele ședințe:

- de a conștientiza importanța relațiilor de prietenie;
- de a cunoaște valorile și principiile pe care se bazează o relație de prietenie;
- de a favoriza dezvoltarea capacității de reflecție și gândirii recursive.

Exercițiul 1 – Ritualul de salut. Jocul “Prenumele/adjectiv animal”

Scopul: Ritualul de salut și facilitarea unei dispoziții amicale de lucru în echipă

Timpul: 15 minute
Desfășurarea: “Prenumele/adjectiv animal” (Participanții stau în cerc. Formatorul anunță primul tur, în timpul căruia fiecare va alege să spună prenumele unui coleg de al său, să-l salute și să asocieze numele cu un adjectiv care l-ar descrie. Adjectivul trebuie să înceapă cu aceeași literă ca și prenumele, de ex. „Salut Florin, tu ești un băiat fericit” sau „Salut Sorina, tu ești surprinzătoare”. În timpul ultimului tur, participanții numesc un animal (sunt acceptate și denumiri de păsări) care la fel începe cu aceeași literă ca și prenumele.
Exercițiul 2 – Tema pentru acasă
Scopul: Examinarea temei de acasă. Identificarea descoperirilor și observațiilor personale.
Timpul: 5 minute
Desfășurarea: Formatorul va facilita o discuție despre reflecțiile personale și viziunile pe care le au asupra relațiilor de prietenie. Va evidenția câteva gânduri cheie ce stau la baza relațiilor de prietenie.
Exercițiul 3 - Prezentarea teoriei. Relațiile de prietenie ne ajută să fim mai fericiți
Scopul:
Timpul: 25 minute
Desfășurarea: <u>Conținutul teoretic pe scurt</u> Un studiu nou <i>arata ca anturajul poate fi la fel de important pentru sănătate ca regimul alimentar sau sportul.</i> Harris and Yang, et al
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fii deschis pentru prietenia cu o persoană nouă ✓ Dă dovadă de bunătate și respect. ✓ Evită lucrurile negative și oamenii toxici care te intimidază și nu te respectă. ✓ Oferă-le prietenilor sau prietenelor susținere. ✓ Învăță să-ți ierți prietenii ca să mergi mai departe. ✓ Alege calitatea, nu cantitatea. ✓ Învăță să-ți asculți prietenul sau prietena. ✓ Oferă ceea ce primești în schimb. ✓ Spune ceea ce gândești. Nici chiar oamenii cei mai apropiați nu-ți pot citi gândurile pe față sau nu pot spune ceea ce nu spui tu în cuvinte. Formulează-ți gândurile clar și sincer. Atunci când ești supărat sau atunci când ceva nu-ți place.
Comentarii: <u>Concluzia lecției:</u> Sportul și alimentația sănătoasă sunt neprețuite când vine vorba de sănătate. Dar nu uita că și relațiile de prietenie sunt comori pentru sănătate. Acestea pot fi la fel de valoroase ca un regim alimentar sau un program sportiv, așa ca nu le neglija și fa-ti timp pentru ele. Ar putea să-ți prelungească viața. În plus, viața e mai frumoasă când ai prieteni buni și când demonstrezi că ești și tu un prieten bun pentru alții!
Exercițiul 4 – joc energizant „Prinde mingea”
Scopul: A energiza grupul și a îmbunătăți concentrarea.
Materiale: Mingea
Timpul: 10 -15 minute
Desfășurarea: Jocul va decurge rapid. Participanții stau în cerc. Un voluntar care stă în centru aruncă mingea în sus, spunând un prenume, apoi intră repede în cerc. Persoana numită va prinde mingea, înainte ca aceasta să cadă jos și va repeta procedura. Jocul continuă până când toți au prins mingea cel puțin o dată.
Exercițiul 5 - Ex. - I „Investește în prieteni!”
Scopul: Îndrumarea participanților de a reflecta asupra rolului și importanței prietenilor
Materiale: Pix și caiet
Timpul: 35 minute
Desfășurarea: Formatorul va explica exercițiul. Participanții vor fi rugați să noteze câteva lucruri care îi vor ajuta să exploreze rolului prietenilor și al prieteniei în viața fiecăruia. Formatorul va sublinia faptul că acest exercițiu intenționează să-i ajute în procesul de explorare și conștientizare, nu îi va determina să devină autocritici. Exercițiul îi poate ajuta să ia decizii mai satisfăcătoare în orice activitate. Oferă-le participanților câteva minute pentru fiecare subiect despre care trebuie să scrie. Formatorul îi va urmări cu atenție și, atunci când toți au terminat de scris sau de reflectat, va trece la următoarea întrebare.

Participanților vor face următoarele lucruri:

Pasul 1 - Roagă-i să scrie pe foia de hârtie cuvintele: „Prietenii mei”, pentru ca apoi să enumere numele tu se pot gândi. Nu li se oferă nici o altă inform răspund după cum înțeleg

Pasul 2 - Cere-le să scrie pe foaie: „Definește conceptul de prieten și apoi să scrie propriile definiții oricât de concise, detaliate sau discriminatoare vor ei.

Pasul 3 - Va trebui ca fiecare să scrie, după dictare, începuturile de frază de mai jos, pe rând, completându-le individual:

„Prietenii de la locul de la școală sunt importanți pentru că...”

„Prietenii din viața privată sunt importanți pentru că..”

„Prietenii sunt importanți, în general, pentru că...”

„Cei mai buni prieteni ai mei sunt „cei mai buni” pentru că...”

Pasul 4 - participanților vor scrie după dictare:

„Cum îmi stabilesc prioritățile în viață“, apoi li se explică că trebuie să descrie ce simt în privința timpului pe care fiecare îl alocă prietenilor, școlii, familiei sau oricărui alt aspect important din viața lor. Li se sugerează să fie realiști și să încerce să își dea seama dacă obiectivele pe care și le-au stabilit ocupă, de fapt, mult mai mult timp decât ar fi ei dispuși să aloce pentru ele în viitor. Pot fi întrebați dacă se concentrează atât de mult pe bifarea obiectivelor din listă, încât nu le mai rămâne vreme să se joace sau să desfășoare alte activități cu prietenii.

Comentarii: Formatorul va oferi atât timp cât este necesar pentru a parcurge etapele exercițiului.

Exercițiul 6 - Ex. - II Debriefingul.

Scopul: Stimularea interesului pentru subiectul abordat prin diversitatea de opinii.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Formatorul va ruga participanții să se gândească

Grupul va fi reunit pentru o discuție de finală. Se adresează participanților următoarele întrebări:

1. Care a fost definiția voastră pentru conceptul de „prieten“?
2. Ar putea fi diferită definiția extravertiților de cea a introvertiților?
3. Pot fi luați în considerare prietenii de pe Facebook sau de pe alte rețele de socializare?
4. De ce sunt importanți prietenii la locul de muncă, în viața privată sau, în general, în viață?
5. Ce părere aveți despre felul în care v-ați organizat timpul alocat prietenilor?
6. Ați vrea să faceți vreo schimbare? Cât de mult este suficient?
7. Oamenii tind să creadă, adesea, că orice lucru bun din viața lor ar trebui să fie din ce în ce mai mult, mai mare sau mai îndelungat. Totuși, cu toții trăim zile de douăzeci și patru de ore, prin urmare totul depinde de felul în care ne structurăm timpul, fiecare dintre noi.

Exercițiul 7 - Ex. - III

Scopul: Reflecții ale formatorului privind importanța prietenilor în viața omului cu scopul de a întări valoarea acestor relații pentru sănătatea și stabilitatea psihică și emoțională.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Formatorul va explica participanților:

Ar fi bine să aibă în vedere faptul că Relaționarea Interpersonală — în cadrul căreia prietenii reprezintă un factor important - este o scală care contribuie la calcularea Indicatorului Stării de Bine Generale în EQ-i, ceea ce înseamnă că există o legătură directă între prietenii noastre și gradul de fericire resimțită.

Comentarii: Formatorul va cere participanților să își spună părerea în legătură cu această corelație.

Exercițiul 8 – jocul „Poveștile prieteniei”

Scopul: A compune împreună. A dezvolta imaginația și spontaneitatea rămânând focusați pe subiect. A crea un mediu distractiv.

Timpul: 10 minute

Materiale: pix, fisa de lucru caiet

Desfășurarea: Toți se așează, formând un cerc. Primul jucător spune un cuvânt legat de relații de prietenie, orice ce s-ar asocia cu acest subiect. În continuare restul participanților dezvoltă povestirea. De exemplu: eu...am...un...prieten...văzut...și...apreciat...că...am ...dat ...o ...lingură...de...miere...prietenului...meu...care...a...înghițit...o...muscă...amară...și...

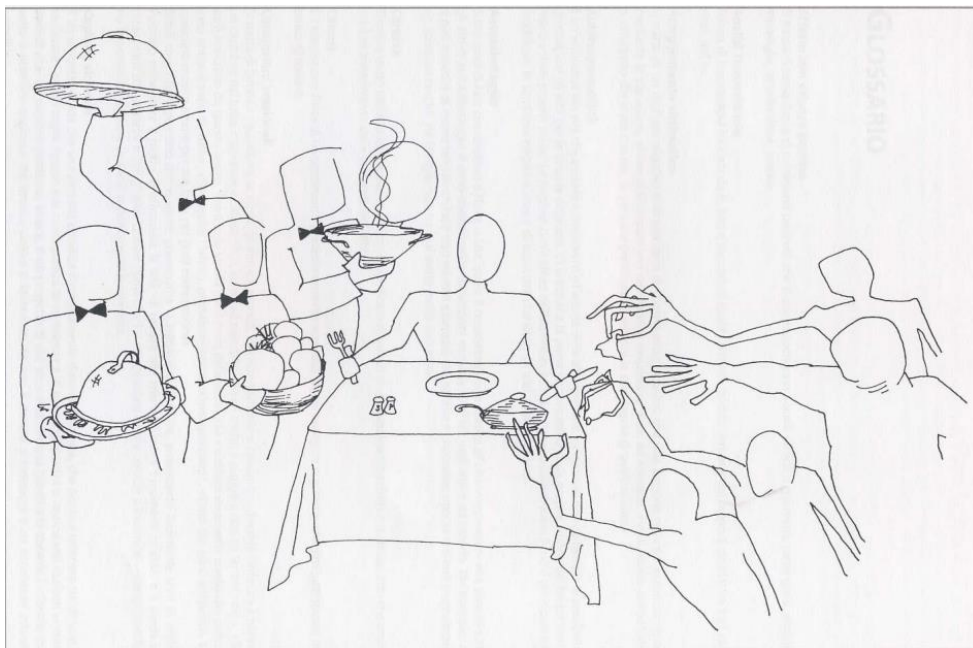
Exercițiul 9 – Temă pe acasă

Scopul: Facilitarea reflecțiilor privind persoanelor ce le oferă resurse și relații de prietenie și persoanelor toxice din viață.

Timpul: 5 minute

Desfășurarea:

Participanților li se distribuie fișa cu următoarea sarcină: Să reflecteze cine le „Îmbogățește viața” și cine o „Sărăcește”. Va trebui să scrie numele persoanelor „donatorilor de mâncare” și pe farfuria să scrie ce au primit de ex. dragoste, ajutor, laude, etc. Și invers, să scrie numele persoanelor care le fură din viață timp, intimitatea, demnitatea, etc. Persoanele pot fi din viitor sau din trecut.



Comentarii: Participanților li se sugerează că pot face acest exercițiu cu un prieten de încredere sau cu părinții.

Exercițiul 10 – Ritualul de adio

Scopul: Despărțirea grupului în relații amicale și pozitive

Timpul: 5 minute

Desfășurarea: Fiecare își va lua rămas bun de la colegii săi așa cum își iau rămas bun prieteni din viața de zi cu zi.

ȘEDINȚA 7

A șaptea ședință este dedicată explorării conceptului de relații interpersonale eficiente bazate pe respect prin facilitarea interacțiunilor pozitive și autentice.

Obiectivele celei de-a șaptea ședințe:

- de a înțelege legitățile și beneficiile relațiilor interpersonale productive;
- de a ajuta participanții să-și formeze abilități personale de a dezvolta și menține relații interpersonale autentice;
- de a ajuta participanții să înțeleagă pe baza reflecțiilor personale că interacțiunile pozitive stau la baza relațiilor interpersonale autentice și eficiente.

Exercițiul 1 – Să spargem gheața: prinde-o!

Scopul: Introducerea în activitate, formarea coeziunii pozitive de grup, crearea dispoziției de lucru, facilitarea exprimării propriilor necesități, aspirații, viziuni.

Materiale: Minge de plajă ușoară

Timpul: 5-7 minute

Desfășurarea: Toți participanții formează un cerc, stând în picioare. Formatorul va arunca mingea unui participant îl va saluta și va face o dezvăluire (cum ar fi ceva ce a făcut săptămâna trecută sau ce vrea să facă în săptămâna ce urmează, ce gânduri are, sau care e cel mai bun sau rău lucru care i s-a întâmplat recent) și va încuraja participanții să facă același lucru aruncând mingea de la unul la altul.

Comentarii: Această activitate informală inițiază adolescenții să participe activ prin interacțiune și contact și servește drept catalizator pentru abordarea problemelor de relație pe care le inițiază

formatorul și poate sta la baza unor dezvoltări foarte serioase, realizate într-o manieră neamenințătoare prin spiritul jucăuș simbolizat de minge.

Exercițiul 2 – Vânătoarea de comori

Scopul: Facilitarea relațiilor de încredere, siguranță, deschiderea spre inter-relaționare prin cunoașterea reciprocă.

Materiale: 12 fișe „Vânătoarea de comori”, stilouri

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Fiecare participant în 2 minute va încercui sau va completa răspunsurile din fișa „Vânătoarea de comori”. Apoi sunt îndemnați să caute pe ceilalți membri a-i grupului ce au aceleași răspunsuri și să noteze inițialele acestora în dreptul intimilor ce sunt comuni.

Comentarii: Exercițiul dat este foarte bun în a face o coeziune mai bună a grupului, realizează legături mai personale între membrii grupului, stabilind totodată un sentiment de universalitate și camaraderie în grup. Întrebările în fișă sunt de lucruri universale ce țin de obișnuințe, posesia anumitor lucruri, preferințe personale, obișnuințe, activități practicate, etc.

Exercițiul 3 - Jocul în cerc

Scopul: Aprofundarea creării relațiilor de grup și la nivel personal prin oportunitatea de a dezvălui informații personale într-un mediu prietenos.

Materiale: Set de întrebări

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Participanții se numără de la unul la doi. Cei cu numărul unu formează un cerc cu fața spre exterior, iar cei cu numărul doi vor sta față în față cu cei din cercul cu numărul unu. Participanții trebuie să răspundă la una din întrebări din setul de întrebări pe rând. Apoi după ce răspunde fiecare la câte o întrebare cercul din exterior se mută la următoarea persoană din cercul interior.

Comentarii: Setul de întrebări: Ce a-i face dacă nu a-i fi aici?, Ce speră să înveți azi în cadrul grupului?, Ce vrei să știi despre cel din fața ta, pune-i o întrebare., Spune ceva despre tine de care ești cu adevărat mulțumit.; Spune ceva despre tine la care trebuie să mai lucrezi.; Completează propoziția „cea mai importantă experiență din anul trecut este..”; Dacă a-i avea un motto care ar fi?; Împărtășește ceva ce o mare parte de oameni nu știu despre tine.; Împărtășește ceva de care ești mândru de tine.; Detaliază ce îți dorești cel mai mult.; Împărtășește unul din visurile tale sau o dorință.; Dacă a-i fi un animal, care a-i fi și de ce?; Numește cartea ta preferată. Explică pe scurt de ce îți place?; Completează propoziția „Ași vrea să înțeleg...”.

Exercițiul 4 – Reflecții teoretice privind conceptul relațiilor interpersonale eficiente

Scopul: Cunoașterea de către participanți a informației teoretice privind importanța relațiilor interpersonale bazate pe respect și autenticitate.

Materiale

Prezentarea conținutului informațional în programul Prezi, calculatorul și proiectorul

Timpul: 25 minute

Desfășurarea: Se va prezenta materialul teoretic pregătit într-o prezentare scurtă ce analizează conceptul de relații interpersonale.

Comentarii: Reflecții pe baza materialului prezentat: „Relațiile sănătoase între colegi, familie presupun ca noi să investim timp, în a ne asculta reciproc, să fim interesați de faptul că colegul din clasă este pasionat de colecții rare de monede, că fratele colegii tocmai a câștigat un meci important de nivel național, etc. Relațiile sănătoase înseamnă să-l înlocuim pe Sandu, pentru ca el să poată ajunge la festivitatea de absolvire a programului de dicție, înseamnă să o ajutăm pe Lenuța să vină cu idei cât mai bune pentru prima ei prezentare în fața consiliului elevilor și să-și depășească emoțiile. Cu cât membrii unui grup sunt mai în contact unii cu ceilalți, cu atât mai puține dificultăți vor apărea în relațiile acestora, etc...” Formatorul va reitera importanța relațiilor pentru obținerea obiectivelor personale și starea de bine a persoanei și impactul relațiilor asupra sănătății fizice și psihice asupra individului, diferențele dintre tipuri de relații.

Exercițiul 5 – Activitate de grup

Scopul: Dezvoltarea capacității de reflecții și explorarea propriilor credințe pe baza informațiilor audiate în prezentarea teoretică

Materiale: Flipchiart, markere
Timpul: 25 minute
<p>Desfășurarea: Grupul se împarte în două sub-grupe și li se dă 3 sarcini:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de a scrie pe flipchiart definiția privind relații interpersonale sănătoase și eficiente. - să întocmească o listă a argumentelor pro și contra dezvoltării unei relații interpersonale. <p>Sugerându-le ideea că unele personalități sau valori personale nu sunt compatibile...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Să exemplifice înțelegerea importanței în relației a așa noțiuni cum sunt: „granițele personale”, „Coordonarea reciprocă”, „diferențele culturale”.
Comentarii: La finisarea sarcinilor fiecare grup își prezintă propriile reflecții și concluzii privind sarcinile
Exercițiul 6 – “Mesajul ascuns din citate”
Scopul: Dezvoltarea capacității de reflecție prin aprofundarea înțelegerii esenței importanței relațiilor interpersonale și înțelegerii mesajelor din citate.
Materiale
Flipchiart markere
Timpul: 20 min
<p>Desfășurarea: Grupul se împarte în două sub-grupe și fiecărui grup i se prezintă câte 2 citate, iar sarcina constă în a descoperi la nivel de grup mesajele pe care vor să transmită aceste citate. După ce grupurile sunt gata își prezintă ideile scrise pe flipchiart.</p> <p>Citatele:</p> <p>Grupul I. „Un vis pe care îl ai de unul singur este doar un vis. Un vis pe care îl împărtășești celorlalți este realitate” – <i>John Lennon</i>.; „Singuri putem face mult prea puțin; împreună putem face mult prea mult” – <i>Helen Kellen</i>.</p> <p>Grupul II. „trebuie să ne susținem unii pe alții, altfel vom rămâne atârnați în aer” – <i>Benjamin Franklin</i></p> <p>„Învățăm...</p> <p>10% din ceea ce citim 20% din ceea ce auzim 30% din ceea ce vedem 50% din ceea ce vedem și auzim 70% din ceea ce discutăm 80% din ceea ce experimentăm 95% din ceea ce îi învățăm pe alții.” – <i>William Glasser</i></p>
Comentarii: Acest exercițiu dezvoltă capacitatea de reflecție și a înțelegerii mesajelor verbale dincolo de cuvinte și întărește credința în importanța relațiilor interpersonale eficiente bazate pe coeziune, înțelegere reciprocă, respect, admirație și sinceritate.
Exercițiul 7 – Descoperiri la nivel de grup
Scopul: Experimentarea practică a eficienței intercunoașterii pentru facilitarea relațiilor interpersonale productive
Materiale: Coală de hârtie, creioane colorate, carioci colorate
Timpul: 15 minute
<p>Desfășurarea: Cu ajutorul unei coli de hârtie și a creioanelor colorate, participanții sunt invitați să deseneze logoul lor „de vis” – cum s-ar prezenta dacă toate viselor lor ar deveni realitate și ar realiza tot ce au sperat vreodată. Participanții vor fi provocați să prezinte idei ce pot face ca visul lor să devină realitate.</p>
Comentarii: Realizarea acestui exercițiu presupune multă cooperare de grup, comunicare și găsirea compromiselor pentru a identifica un produs final comun întregului grup. Acest exercițiu va servi drept premisă de reflecții și concluzii de final al ședinței privind relațiile interpersonale.
Exercițiul 8 – Ritualul de încheiere
Scopul: Asimilarea experienței, ieșirea din activitate, despărțirea pe o notă pozitivă
Materiale: Emoticoane cu expresii pozitive
Timpul: 10 minute
<p>Desfășurarea: Fiecare participant va oferi câte un emoticon unui coleg ales de el și care nu a mai fost ales de alt participant îi va mulțumi pentru lucrul în grup cu completarea următoarei fraze „Îți</p>

mulțumesc pentru că ești parte a echipei mele și logoul de vis al grupului nostru a fost posibil de realizat datorită faptului că (ex., mi-ai oferit suport, a-i fost înțelegător cu mine, a-i ținut cont de necesitățile mele, m-ai ajutat să înțeleg dorințele mele, etc.).

Comentarii: Datorită acestui exercițiu participanții învață să exprime recunoștințe și atitudine respectuoasă față de colegi ce favorizează o relație interpersonală eficientă și productivă.

ȘEDINȚA 8

A opta ședință a programului are scopul de iniția dezvoltarea capacităților comunicaționale, de a decodifica și înțelege adecvat mesajele verbale și mesajele non-verbale.

Obiectivele ședințe:

- de a arata participanților importanța și rolul comunicării în stabilirea relațiilor interpersonale
- de a familiariza grupul cu principiile de comunicare eficientă;
- de a forma abilități de comunicare.

Exercițiul 1 – Salutul „Suflă pana!”

Scopul: A crea ideea de grup, favorizează colaborarea și creează un mediu plăcut.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participanții trebuie să stea unul aproape de celălalt, cu mâinile la spate. Lansăm o pană spre ei, iar ei trebuie să sufle ca pană să nu cadă. Jocul se termină când pană a căzut.

Comentarii: Formatorul spune grupului că astăzi vor începe cu o formă neobișnuită de salut. De a transmite pană de la unul la altul

Exercițiul 2 – jocul “Oglinda”

Scopul: A percepe dificultățile și posibilitățile de a comunica ceva prin diferite metode. A ajunge la comunicarea verbală și nonverbală la nivel de persoană și de grup.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Grupul se divizează, fiecare subgrup având un număr egal de membrii. Se aranjează în două șiruri, fiecare să aibă în față o persoană din grupul celălalt, la o distanță de 3 m. Animatorul jocului prezintă succesiv sau alternativ următoarele condiții:

- vorbiți cu una dintre persoanele din grupul de față;
- comunicați cu privirea cu una din persoanele din celălalt grup;
- intrați în contact cu cineva din grupul din față prin intermediul gesturilor,
- conversați între grupuri ca echipe.

Comentarii: Formatorul va adresa întrebări pentru a explora experiențele participanților

Exercițiul 3 – jocul “Microfonul fermecat”

Scopul: A anima membrii timizi ai grupului să vorbească. A favoriza cooperarea în utilizarea cuvintelor, a auzului, etc. în situații ca „dialoguri între surzi”.

Materiale: un creion, un deodorant, etc., orice obiect care ar putea imita un microfon.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Participanții formează un cerc. „Microfonul” este transmis de la unul la altul. Este permis de a vorbi doar prin intermediul „microfonului”. Participanții decid dacă vor sau nu să spună ceva. Se poate conversa cu persoana de la care primești „microfonul” (A primește de la B „microfonul” și ei împreună vorbesc de tema propusă de A, apoi B îi transmite „microfonul” lui C vorbind despre tema propusă de B etc.), ceea ce reprezintă cooperare.

Comentarii: Cum te-ai simțit când nu poți spune nimic fiindcă nu ai „microfonul”? te-a provocat la discuție deținerea acestuia?

Exercițiul 4 - jocul “Modelarea plastilinei”

Scopul: A stimula comunicarea pe diverse canale alternative. A stimula luarea deciziilor.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Se leagă ochii copiilor care nici nu pot vorbi și nici nu pot emite vreun sunet. Perechile se formează pe nevăzute. Fiecare pereche se situează față în față. Între ei se pune o bucată de plastilină, destul de mare și moale pentru a o putea modela. Apoi mâinile participanților sunt puse pe această bucată și ei sunt rugați să modeleze ceva împreună.

Comentarii:
Exercițiul 5 - Prezentarea teoriei. Principii de comunicare eficientă
Scopul: De a familiariza participanții cu noțiunile de bază.
Timpul: 30 minute
<p>Desfășurarea: Prezentarea succintă a conținutului teoretic</p> <p>Îți poți imagina cum ar fi viața fără comunicare? Fără alfabet, fără cuvinte, fără voce, limbaj al trupului sau expresii faciale? Probabil lucrurile ar fi haotice, nu-i așa?</p> <p>E necesar să ne dezvoltăm anumite abilități de comunicare pentru a menține și a crește calitatea vieții noastre. Dacă nu putem comunica eficient suntem predispuși să ne confruntăm cu situații neplăcute. Cu toții avem neînțelegeri în relațiile noastre și ar fi foarte simplu să devenim confuși, frustrați și dezamăgiți doar pentru că nu suntem capabili să comunicăm într-un mod adecvat.</p> <p>Putem evita să ajungem în situația de a strica sau chiar sfârși o relație doar înțelegând și aplicând principiile comunicării, fără a cădea în capcanele pe care le întâlnim.</p> <p>Când cunoaștem și înțelegem procesul comunicării, putem ușor implementa principiile acestora evitând astfel problemele și devenind maeștri în a comunica. Este necesar să înțelegem și să aplicăm principiile comunicării eficiente.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Limbajul pe care îl folosim pentru a simboliza realitatea este incomplet.</u> Întotdeauna vom omite lucruri când vom povesti, doar pentru că niciodată nu poți spune totul despre ceva anume. 2. <u>Este important să evităm căderea în capcanele comunicării.</u> Fii atent la cuvintele pe care le alegi. Fii sigur că ele simbolizează cu adevărat ceea ce dorești să transmiți. Și când comunică cu cineva, pune întrebări pentru a afla ceea ce dorește cu adevărat să spună persoana respectivă. Dacă nu ești sigur că ai interes ceea ce vrea să sublinieze interlocutorul tău atunci când îți spune că nu se simte bine, întreabă. Află care este realitatea lui. 3. <u>Fiecare din noi vede lumea într-o manieră diferită.</u> Felul în care percepem lumea este influențat de ceea ce suntem, de mediul din care provenim, de educație, de valori și credințe, de nevoi, de poziția socială, de job și multe alte lucruri. 4. <u>În lumea reală, totul are loc într-un context.</u>
<p>Comentarii: Cu siguranță cu toții am trecut prin situații în care nu am fost înțeleși sau nu am înțeles ceva ce a fost scos din context. Deși nu înțelegem pe deplin cât de mult mediul ne influențează, e necesar să luăm în considerare acest lucru de fiecare dată când comunicăm. E necesar să fim capabili să înțelegem contextul comunicării noastre. Și trebuie să înțelegem că fiecare mesaj care ne este transmis are propriul context. Înțelegând aceste principii fundamentale ale comunicării putem evita și chiar soluționa problemele noastre de comunicare.</p>
Exercițiul 6 – jocul “Telefonul fără fir”?
Scopul: De a convinge experiențial participanții că limbajul (comunicarea verbală) pe care îl folosim pentru a simboliza realitatea este incomplet.
Timpul: 15 minute
<p>Desfășurarea: Cineva șoptește altcuiva un mesaj care trebuie transmis mai departe până la ultima persoană. Niciodată mesajul final nu seamănă cu cel inițial. De ce? Pentru că fiecare înțelege mesajul diferit și transmite mai departe doar detaliile pe care le considera importante.</p>
Comentarii: Reflecții: Mesajul verbal ajunge distorsionat, percepții diferite.
Exercițiul 7 – jocul “Privește și transmite mai departe mesajul”
Scopul: De a convinge participanții că limbajul (comunicarea non-verbală) pe care îl folosim pentru a simboliza realitatea este incomplet.
Timpul: 15 minute
<p>Desfășurarea: Grupul se aranjează într-o coloană cu spatele unul după altul. Cel din urmă îl atinge pe spate pe cel ce stă în față și îi arată o mișcare care reprezintă ceva (mersul pe motocicletă). Următorul participant va trebui să transmită gestul cum l-a perceput celui din față sa. Jocul se termină când gestul ajunge la ultimul participant.</p>
Comentarii: Reflecții: Mesajul non-verbal ajunge distorsionat, percepții diferite.
Exercițiul 8 – Problematizarea “Cum rezolvi o problemă de comunicare”

Scopul: Dezvoltarea abilităților de a fi flexibil și creativ în rezolvarea problemelor de comunicare.
Materiale: Fișa cu întrebări, foaie de flipchart, markere
Timpul: 20 minute
Desfășurarea: Grupul se împart în două subgrupe. Fiecare grup va îndeplini sarcina în scris, după care va face o prezentare. Trainerul va formula următoarea sarcină: Dacă îți dorești să rezolvi problemele pe care le întâmpini în comunicare, acordați un timp pentru a te gândi la câteva situații cu care te-ai confruntat recent sau în trecut. <u>Fișa cu întrebări</u> 1. <i>In câteva propoziții, descrie problema.</i> 2. <i>In ce context a apărut aceasta problema? (acasă, în familie, la locul de muncă).</i> 3. <i>Ai reușit să rezolvi problema? Dacă da, toată lumea a fost mulțumită? Cum a fost ea rezolvată?</i> 4. <i>Ce principii de comunicare ar putea să te ajute în această situație sau în alte situații pe care le-ai putea întâmpina în viitor?</i>
Comentarii: Discuții și întrebări. Compararea rezultatelor.
Exercițiul 9 – Temă pentru acasă
Scopul: Identificarea emoțiilor legate de reformularea mesajului.
Timpul: 5 minute
Desfășurarea: Instrucțiuni: <i>E mult mai simplu să spunem ce NU vrem, ce NU ne place, ce NU dorim. Claritatea se obține când spunem ce vrem, ce ne place, ce dorim... Negația creează confuzie. NU te gândi la un elefant mare și roz din material gonflabil care este suspendat acum deasupra ta. NU te gândi ci are în trompă o trompetă albastră. NU te gândi la melodia pe care c cântă. Deci, ce cântă elefantul? Concentrează-te în primele trei zile să observi de câte ori folosește negația în conversație. e În următoarele trei zile, străduiește-te să o înlocuiești. În ultima zi, notează cum te simți. Nu-mi place >>> mă deranjează, Nu vreau >>> vreau, Nu am nevoie >>> am nevoie</i>
Comentarii: Reflecții: Gândurile și obișnuințele generează emoții și starea noastră de spirit.
Exercițiul 10 –Ritualul de adio
Scopul: Despărțirea în relații amicale și cu o stare de bine.
Timpul: 5 minute
Desfășurarea: Participanții vor comunica verbal și non-verbal un salut de despărțire.

ȘEDINȚA 9

A noua ședință a programului are scopul de a iniția dezvoltarea capacităților de a decodifica și de a înțelege adecvat mesajele verbale și mesajele non-verbale.

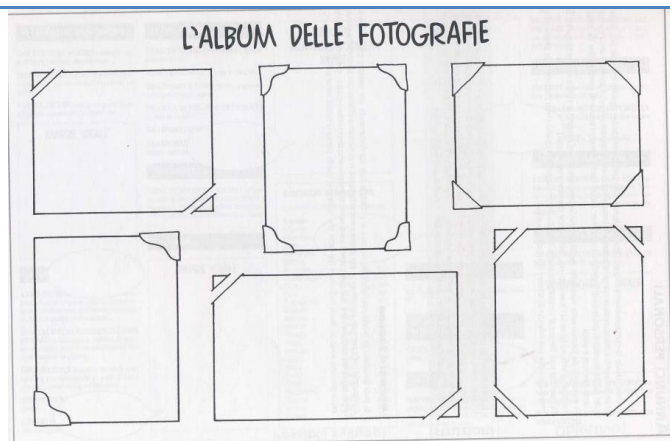
Obiectivele ședințe:

- de a familiariza grupul cu principala regulă de comunicare „ascultarea activă”;
- de a convinge participanții că înțelegerea mesajului în mare parte se datorează ascultării active;
- de a forma abilități de ascultarea activă.

Exercițiul 1 – Salutul „Mă bucur să te văd!”
Scopul: Crearea atmosferei de lucru și atitudinii de cooperare în echipă.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Formatorul anunță copiii ca cel care are mingea deține puterea și poate adresa oricui din grup o întrebare, dar mai întâi îl va saluta. Participanții își transmit mingea unul altuia, de fiecare dată întrebând câte ceva și primind răspunsurile care îi interesează.
Exercițiul 2 – jocul “Furtuna de idei”
Scopul: Conștientizarea de către participanți a funcționării mecanismelor psihice: gândurile influențează emoțiile, emoțiile influențează comportamentele.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Gândurile și obișnuințele generează emoții și starea noastră de spirit. Formatorul va explora această afirmație prin experiențele participanților.
Exercițiul 3 – Fiecare idee poate deveni o soluție!
Scopul: Identificarea problemelor de comunicare, dezvoltarea respectului și antrenarea abilității de ascultare activă.

Țimpul: 15 minute
Desfășurarea: Formatorul formulează o întrebare sau prezintă o situație. Participanții trebuie să spună cât mai multe idei. Nimeni nu poate fi întrerupt sau corectat. Orice idee este foarte bună, admisă, iar cu cât este mai originală cu atât mai bine. Toate ideile sunt înscrise pe o bucată de hârtie. Se pot analiza aspecte diferite ale unei probleme sau situații problematice întâlnite de participanți.
Comentarii: Formatorul va stimula creativitatea în grup, va favoriza participarea întregului grup la activitate.
Exercițiul 4 - Prezentarea teoriei “Reguli, pentru a deveni expert în comunicare”
Scopul: Familiarizarea participanților cu regulile de bază de care trebuie să se țină cont în procesul de comunicare.
Țimpul: 30 minute
Desfășurarea: <u>Conținutul teoretic pe scurt</u> Așadar, acum ca ai aflat aceste principii, iată ce poți face pentru a deveni un expert în comunicare: 1. Adresează întrebări. Nu presupune că ai înțeles ceea ce o persoană vrea să-ți transmită. Odată ce ai pus câteva întrebări, nu îți va lua mult să descoperi ceea ce a vrut să transmită cu adevărat. 2. Ascultă. Pentru a deveni un comunicator mai bun, e necesar să îți dorești să asculți pentru a putea înțelege punctul de vedere al celuilalt. 3. Observa și fii dornic de a verifica informația pe care o primești. 4. Lasă-i pe ceilalți să afle ceea ce gândești împărtășindu-le acest lucru. Oferind celorlalți informații despre tine îi va ajuta să înțeleagă cine ești și cum ești. 5. Amintește-ți mereu că dragostea acoperă o multitudine de păcate. Dacă ești dispus să înțelegi oamenii și să îi accepți pentru ceea ce sunt, comunicarea va fi mi ușoară. Dar dacă scopul tău este acela de a-i convinge că doar calea ta este cea bună, atunci trebuie să afli că asta nu este comunicare. Și aceasta nu este dragoste. Dacă îți dorești să rezolvi problemele pe care le întâmpini în comunicare, acordă-ți un timp pentru a te gândi la câteva situații cu care te-ai confruntat recent sau în trecut. Dezvoltarea abilităților de comunicare poate fi un proces îndelungat. Pe parcursul vieții ne lovim de diverse provocări în ceea ce privește comunicarea. Însă putem comunica mai eficient: ➤ Observând și imitând persoanele cu abilități de comunicare dezvoltate. ➤ Învățând din greșelile tale și ale altora. ➤ Dezvoltând tipare, obiceiuri, stiluri. ➤ Aplicând principiile comunicării eficiente.
Exercițiul 5 – Exercițiul “Meditație internă”
Scopul: Lucru individual pentru reflecții și observații personale privind abilitatea de comunicare.
Țimpul: 10 minute
Desfășurarea: Instrucțiuni: Acum pune-ți câteva întrebări despre cum comunică: ➤ <i>Încerc să înțeleg persoana cu care comunic?</i> ➤ <i>Ascult și aud cu adevărat ceea ce ea spune?</i> ➤ <i>Îmi expun punctul de vedere astfel încât ea să înțeleagă ceea ce vreau să transmit cu adevărat?</i> ➤ <i>Există ceva în limbajul meu nonverbal (tonul vocii, limbajul trupului) ce nu vreau să comunic?</i> <i>Încerc să vad lucrurile din mai multe unghiuri sau privesc totul superficial?</i> ➤ <i>Îmi adaptez tipul de comunicare în funcție de persoana cu care comunic?</i>
Exercițiul 6 – Albumul de fotografii
Scopul: De a ajuta participanții de a-și aminti persoanele ce au contribuit semnificativ în viața lor, care le-au oferit timp, spațiu, resurse pentru creșterea și dezvoltarea lor. De a ajuta să identifice resursele ce le-au fost oferite în momente dificile și care ar putea fi persoanele resurse pe viitor. De a favoriza comunicarea și dialogul.
Materiale: Fișă, creioane colorate.
Țimpul: 15 minute

Desfășurarea: Participanții vor desena sau vor scrie numele persoanelor care în opinia lor au contribuit în mod special în viața lor. Nu contează dacă persoana e din prezent sau trecut. Va trebui să-și imagineze și să scrie în dreptul acestora ce cuvinte de încurajare sau de ajutor ar putea acestea să le spună dacă ar fi fost prezenți acum.



Comentarii: Se discută în grup gândurile, sentimentale și experiențele privind persoanele speciale din viață și cum aceste persoane i-au ajutat în diverse situații din viață. Se poate discuta ce se poate face pentru a găsi noi modele pozitive de viață, dacă în copilărie nu au fost stabilite relații bune sau satisfăcătoare.

Exercițiul 7 - Tema pentru acasă "Observația"

Scopul: Dezvoltarea metacogniției și conștientizarea emoțiilor, gândurilor, comportamentelor, etc. în prezent.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Instrucțiuni Participanții vor nota în caietul de reflecții tot ce conține fișa de mai jos.

Fișa observației

Observația începe de la a vedea ce facem, cum facem, de ce fa ne simțim și cum gândim. Avem capacitatea de a ne gândi la cum gândim. De cele mai multe ori ne lăsăm duși de val și reacționăm a trăiesc experiențele prin care trecem, în loc să fie invers. În general, suntem absenți din prezentul nostru, mereu cu gândul la ce-am făcut sau la ce vrem să facem. Trăim mai mult în trecut sau în viitor și prea puțin în prezent.

Săptămâna aceasta este despre **ACUM**.

- Observă în fiecare zi cât mai mult. Notează cât timp ai reușit să te observi pe tine.

Observă: - ce faci; - ce și cum vorbești; = Ce simți; - ce gândești; - ce observi;

- Când mergi pe stradă, observă ce se află în jur, la ce te gândești și cum anume. Ești prezent sau rezolvi ceva în mintea ta?

- Când ești la școală, te gândești la ceea ce faci în momentul respectiv sau mintea îți zboară la ce ai lăsat acasă sau la ceea ce urmează să se întâmple după încheierea programului?

- Când Mănânci, la ce te gândești?

- Când vorbește cineva cu tine, la ce te gândești? La ce spune Sau la Ce Vei spune tu? La o experiență similară din trecutul tău sau la dorința de a experimenta și tu același lucru?

Exercițiul 8 – Ritualul de adio

Scopul: Despărțire amicală și cu buna dispoziție

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Fiecare participant va propune o formă de adio și toți restul o vor repeta.

ȘEDINȚA 10

A zecea ședință a programului are scopul de a aprofunda dezvoltarea abilităților de comunicare.

Obiectivele ședințe:

- consolidarea relațiilor în grup și antrenarea abilităților de comunicare eficientă între participanți;
- de a ajuta grupul sa exploreze căile de comunicare și metodele de comunicare asertiv, agresiv, non-asertiv.

Exercițiul 1 – Salutul „Mă bucur că ești aici!”

Scopul: Examinarea temei de acasă. Evidențierea dificultăților la realizarea acesteia.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participanții sunt rugați să-și expună părerea referitor la dificultățile întâlnite la

îndeplinirea temei de acasă. Să se împărtășească cu experiența avută în urma observației.

Exercițiul 2 – Dbriefing - tema pe acasă

Scopul: A observa diferite metode de comunicare

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Se realizează un desen simplu pe o foaie mare sau folosiți o imagine deja desenată. Desenul trebuie să fie destul de mare pentru a-l vedea copiii. 5 voluntari vor pleca din sala. Desenul va fi arătat celor rămași. Rugați să vina unu din voluntari să intre și să privească desenul. Acoperiți desenul. Chemați următorul voluntar. Primul voluntar trebuie să-i povestească desenul și tot așa până la ultimul voluntar, care este rugat să deseneze pe baza descrierii. La final se arată grupului ambele desene. Se discută cu copiii despre maniera în care a decurs jocul și ce au observat.

Exercițiul 3 – Cadrul teoretic. Comunicarea agresivă, non-assertivă, assertivă

Scopul: Învățarea deferențelor dintre comunicare agresivă, non-agresivă, assertivă

Timpul: 20 minute

Desfășurarea:

Comportamentul assertiv, agresiv și nonassertiv			
	ASERTIV	AGRESIV	NONASERTIV
Caracteristici	Respectuos față de ceilalți Sincer, dar cu tact Cinstit Încrezător în sine „Eu sunt OK; tu ești OK.” Fraze cu referire la „eu” Nu emite judecăți critice Atitudine de susținere	„Eu sunt OK; tu nu ești!” Emite judecăți critice Dominant „Trebuie” adresat este atât sieși, cât și celorlalți Critic Sincer, dar pe cheltuiala altcuiva Atitudine superioară Sarcasm	„Tu ești OK; eu nu sunt OK” Autominimizare Se simte „martirizat” Vrea să fie acceptat E evitant Are nevoie să fie plăcut Îi lasă pe alții să aleagă Nu-și asumă responsabilitatea
Efecte și avantaje	Încredere în sine Libertate în relații Nu „se răzună” pe ceilalți Nu creează tensiuni Se acceptă pe sine Îi acceptă pe ceilalți	Se simte superior Nevoile îi sunt satisfăcute în scurt timp Posibil să se simtă vinovat și dat la o parte Izolată Se simte puternic Vrea să aibă neapărat „dreptate”	Evită conflictul Alții nu „se supără” pe el Nu face valuri Acumulează tensiune și furie Nu rănește sentimentele altora Preferă „variante sigură” — nu se schimbă
Denumiri uzuale	Elegant Echilibrat Bland Amabil Matur	Bătăș Arogant „Face pe șeful” Intolerant „Le știe pe toate”	„Mămăligă” Preș Lăș Pasiv Timid



Comentarii: Noi credem că știm să le distingem, dar în viața de zi cu zi avem probleme în a spune care este și care nu este o comunicare sănătoasă.

Exercițiul 4 – joc de rol “Scenariul de rol pentru comunicare agresivă”

Scopul: Observarea procesului de comunicare în mod agresiv și emoțiile pe care le provoacă.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Scenariu pentru jocul de rol agresiv

O ÎNTÂLNIRE LA CINĂ

Situație: Un prieten a tot întârziat în ultima vreme la întâlnirile programate cu tine. Ai fost din ce în ce mai supărat din cauza asta. De această dată prietenul a întârziat douăzeci de minute și, în sfârșit, decizi să-i spui ce ai pe suflet, din moment ce ești atât de supărat și nu te simți respectat. Prietenul: Salut! Ce faci?

Animatorul: Te aștept de 20 de minute. Unde ai fost? (întrebare retorică)

Prietenul: Oh, n-am observat cât e ceasul!

Animatorul: Ar trebui să porți un ceas! (prietenul este dădăcit ce să poarte)

Prietenul: Ești prea sensibil. N-am întârziat atât!

Animatorul: Cum poți să spui asta? (altă întrebare retorică) Acum am pierdut deja 20 de minute!

Prietenul: Ei, haide, ești meschin. Chiar a intervenit o urgență!

Animatorul: Cred că tu ești meschin — e enorm să întârzi 20 de minute. (Observați etichetarea și insulta.)

Prietenul: Nu-i bine să fii chiar așa!

Animatorul: Nu trebuie să-mi spui ce trebuie să cred! (Observați dublul „trebuie” — a folosit „trebuie”

relativ la mine apoi relativ la sine... cam mult!)
Prietenul: Bine. O să încerc să vin la timp data viitoare.
Animatorul: Mulțumesc, apreciez asta!

Comentarii: Notă: Observați cum totul se reduce la acuze de tipul „TU ești în cutare și cutare fel”. Întrebările retorice sunt menite să-l prindă cu garda jos pe celălalt. În acest exemplu, doi prieteni își adresează reciproc imperative. Toți acei „trebuie” dau startul afirmațiilor agresive și implică judecăți și critică.

Exercițiul 5 - joc de rol “Scenariul de rol pentru comunicare non-agresivă”

Scopul: Observarea procesului de comunicare în mod non-agresiv și emoțiile pe care le provoacă.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Scenariu pentru jocul de rol non-assertiv

O ÎNTÂLNIRE LA CINĂ (aceeași situație, vezi ex.4)

Prietenul: Salut! Ce faci?

Animatorul: Oh, ai ajuns! Salut!

Prietenul: Ah, n-am observat cât e ceasul!

Animatorul: Nu-i nimic; au trecut doar vreo 20 de minute sau cam așa ceva. (Nu ești sincer, din moment ce instrucțiunile pentru jocul de rol îți cer să fii supărat.)

Prietenul: Ești prea sensibil. N-am întârziat atât!

Animatorul: Presupun că ai dreptate. Așa e, m-am cam supărat. Sunt un maniac al programului. (minimizarea propriei persoane.)

Prietenul: Ei, haide, ești meschin. Chiar a intervenit o urgență.

Animatorul: Îmi pare rău, doar că mie îmi place să vin ia timp. (Îți ceri scuze pentru cum te simți!)

Prietenul: Nu-i bine să fii chiar așa!

Animatorul: Știu. Aș vrea să nu fiu așa de maniac. Poate dau semne că sunt obsesiv-compulsiv. Mda! (propria luare în derâdere și auto-etichetare)

Prietenul: Bine. O să încerc să vin la timp data viitoare.

Animatorul: Mulțumesc.

Exercițiul 6 - joc de rol “Scenariul de rol pentru comunicare assertiv”

Scopul: Observarea procesului de comunicare în mod assertiv și emoțiile pe care le provoacă.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Scenariu pentru jocul de rol assertiv

O ÎNTÂLNIRE LA CINĂ (aceeași situație, vezi ex.4)

Prietenul: Salut! Ce faci? :

Animatorul: Te aștept de 20 de minute. Deja mă sâcâia!

Prietenul: Oh, n-am observat cât e ceasul!

Animatorul: Aș aprecia dacă ai face un efort să vii la timp. Eu nu mă simt prea confortabil să rețin o masă atâta timp cât sunt și alți oameni care așteaptă. (Observați că „eu” este punctul central.)

Prietenul: Ești prea sensibil. N-am întârziat atât!

Animatorul: Voiam doar să știi cum mă simt nou, fără a emite judecă

Prietenul: Ei, haide, ești me mt. Nu prea îmi e bine. (dinti în privința celeilalte persoane) schin. Chiar a intervenit o urgență! plat de câteva ori și voiam să știi cum mă simt în privința asta, Prietenul: Nu-i bine să fii chiar așa!

Animatorul: Țsta sunt eu. (repetă același mesaj, ca pe o simplă constatare, fără a da alte explicații)

Prietenul: Bine. O să încerc să vin la timp data Viitoare,

Animatorul: Mulțumesc.

Comentarii: Notă: Evidențiați afirmațiile la persoana („eu”) și accentul pus sunt „eu”, în ciuda replicilor agresive din partea interlocutorului.

Exercițiul 8 – Ghici cuvântul!

Scopul: Scoaterea oboselii și a încordării psihice.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Propune unui voluntar să iasă din sală. Grupului i se spune un cuvânt din cel puțin trei silabe (de exemplu, ma-ri-nar). Se formează trei subgrupe (corespunzătoare fiecărei silabe). Aceste grupuri își vor rosti concomitent silaba, fredonând-o pe o melodie. Ulterior se invită persoana care a

ieșit din sală pentru a încerca să ghicească cuvântul în întregime. Dacă reușește, poate propune următorul cuvânt.

Exercițiul 9 – Temă pe acasă Generozitatea” și ritualul de adio

Scopul: De a dezvolta sentimental generozității și de a descoperi emoțiile legate de acest act.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Când dăruim, crește nivelul stării noastre de bine prin simplul fapt că ne bucurăm că am făcut o faptă bună. Ne bucurăm de bucuria celorlalți. Cum te-ai simțit când ai oferit ajutor? Cum te-ai simțit când ai putut fi alături de cineva? Cum a fost când o persoană pe care ai ajutat-o ți-a mulțumit? Când suntem buni cu ceilalți, suntem buni cu noi.

Generozitate înseamnă să dăruiești fără să aștepti nimic în schimb.

Pe parcursul săptămânii, notează despre o acțiune, cât de mică, pe care o faci în beneficiul celor din jur. Găsește modalități să te implici direct și oferă din timpul tău celor care au nevoie, **Notează:** cum te-ai simțit făcând asta. Identifică bucuria. Renunță la critică și bucură-te mai mult!

Comentarii: Participanții spun câte o emoție cu care se duc acasă.

ȘEDINȚA 11

A unsprezecea ședință a programului are scopul a dezvolta abilitățile de comunicare asertivă.

Obiectivele ședinței:

- de a aprofunda abilitățile eficiente de comunicare;
- de a conștientiza efectele comunicării asupra relației și stării de bine.

Exercițiul 1 – Salutul „Te salt că ești deosebit ...!”

Scopul: De a crea atmosferă pozitivă și spirit de lucru.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participanții vor spune următoarea frază unul altuia: “Te salut pentru ca ești deosebit de glumeț...ingenios...haios...”

Exercițiul 2 – Tema pentru acasă

Scopul: A dezvolta concentrarea și comunicarea nonverbală. Poate fi aplicat ca „preludiu” pentru un joc teatral, de roluri, etc.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Participanții povestesc ce emoții au avut legate de manifestarea generozității.

Exercițiul 3 – joc “Formularea mesajului”

Scopul: A dezvolta atenția, favorizând un climat relaxant. A iniția o formă de comunicare neobișnuită.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Unul sau mai mulți voluntari vor ieși din sală. Formatorul va alege împreună cu grupul o strofă simplă, cum ar fi „Cățeluș cu părul creț...” și împarte fiecărui participant câte un cuvânt din poezioară. Va invita pe rând câte un voluntar și spune-i că grupul vrea să- i spună ceva, iar el va asculta atent și va încerca să ghicească care este mesajul transmis. La semnal, participanții vor pronunța concomitent cuvintele lor. Voluntarul are 3 încercări pentru a-și da seama. Dacă nu reușește, grupul îi va spune. Apoi va fi invitat următorul voluntar și repetă procedura.

Comentarii: La sfârșit se va discuta cu participanții despre comunicarea eficientă, transmiterea mesajului, ascultarea activă etc.

Exercițiul 4 – Joc de rol pe grup “Cartonașe cu replici”

Scopul: De a consolida abilitatea de a comunica eficient și asertiv.

Timpul: 25 minute

Desfășurarea: Participanții citesc cu rândul câte unul dintre cartonașe și îi invită pe ceilalți să ghicească ce tip de comunicare este ilustrat. Răspunsul se află în colțul superior stâng al fiecărui cartonaș, pentru ca fiecare individ să poată sincroniza mesajele verbale și nonverbale. Își pot exagera interpretările non-asertivității sau agresivității, iar asta îi va aduce grupului o ușurare prin râs.

Cartonașe cu mesaje

Mesaje agresive: De ce te comporti așa?; Vezi, dacă ai fi ascultat ai fi știut asta!; Cred că ești nașpă!; Trebuia să mă fi așteptat la asta de la tine.; De câte ori trebuie să-ți spun, să-ți pui ochelarii ăia de

protecție?; Mereu faci așa!; Trebuie să te gândești de două ori!

Mesaje nonasertive: Crezi că, hmm, ar fi ok să încerc asta, poate?; (Devine tăcut de frică să nu se țipe la el.); Știu că n-ar trebui să mă simt așa.; De fapt nu prea mă pricep la nimic.; Știu că sunt mult prea sensibil.

Mesaje asertive: Nu te pot ajuta azi –sunt destul de copleșit acum.; Nu știu dacă am reușit să mă fac înțeles.;

Comentarii: Nucleul transformării: Regăsirea oamenilor în numeroase tipuri de cartonase conduce la un sentiment de universalitate, în sensul că și alții au aceleași obiceiuri de gândire și comunicare. Acest exercițiu implică întregul grup și poate dura de la doar 10 min. până la o oră, în funcție de cât de amplă se dorește să fie discuția pe baza reacțiilor fiecăruia.

Exercițiul 5 – Joc de rol “Cartonase cu final deschis”

Scopul: De a testa și consolida abilitatea de comunicare eficientă și asertivă.

Timpul: 25 minute

Desfășurarea: Aceste cartonase conțin începutul unor propoziții sau doar o idee vagă, iar participantul răspunde într-unul din cele trei stiluri de comunicare. Apoi, ceilalți din grup opinează dacă răspunsul a fost unul asertiv, nonasertiv sau agresiv. Exercițiul permite și exagerarea, așadar, ușurarea prin râs este o consecință adesea întâlnită. Dacă se dorește, se pot crea cartonase care să aibă legătură cu problemele anumitor participanți la grup sau cu teme grupului. Pentru a încuraja participarea întregului grup, fiecărei persoane trebuie să-i vină rândul cel puțin o dată.

Exercițiul 6 – jocul „Inundația”

Scopul: De a dezvolta responsabilitatea pentru a lua decizii și abilitățile de negociere.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Instrucțiuni - anunță participanții că în această activitate vor avea de luat o decizie serioasă referitor la lucrurile importante într-o situație de criză. Citește-le următoarea situație: „Când te întorci acasă din vacanță, afli că acolo plouă de trei zile. Exact când ajungi în preajma casei tale te întâlnești cu mașini de poliție și urgență care anunță evacuarea populației din zonă, înainte ca râul să se reverse. Discuți cu un polițist, pentru ca acesta să-ți permită să intri în casă pentru a-ți putea lua câteva lucruri dragi ție. Intri și îți dai seama că ai la dispoziție doar 5 minute pentru a decide ce să iei și poți lua numai 4 lucruri. Ce vei lua?”. Distribuie fiecărui participant câte o fișă Inundația și oferă-le 5 minute pentru a decide care 4 lucruri vor fi luate. Se anunță când a rămas ultimul minut. Când toți au făcut alegerile, formează grupuri de 4-5 persoane în care se alege, colectiv, 4 lucruri comune. Pentru aceasta sunt rezervate 15 minute. Nu se poate vota, se acceptă doar hotărârile luate de tot grupul. Fiecare grup delegă un purtător raportor care prezintă lista. Apoi, tot grupul împreună are cel mult 20 de minute pentru a decide ce va lua. Încurajează discuțiile despre lucrurile ce trebuie salvate și de ce. Când lista este gata, întreabă participanții ce roluri s-au observat pe parcursul activității, dacă au fost implicați toți membrii grupului, cum au ajuns la consens, ce tehnici de negociere au fost folosite

Exercițiul 7 – joc “Legând șireturile”

Scopul: Dezvoltarea abilităților de comunicare și conștientizarea emoțiilor trăite.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Instrucțiuni - roagă participanții să formeze grupuri de 3 persoane. În fiecare grup va fi un instructor, un observator și o persoană în încălțăminte cu șireturi. Aceasta se va așeza pe scaun, spate la spate cu instructorul, va dezlega șiretul de la un pantof și îl va scoate. După aceasta, urmând indicațiile instructorului își va lega din nou șireturile. Instrucțiunile oferite trebuie respectate cu exactitate. Sunt interzise întrebările. Observatorul va sta la o anumită distanță de cei doi și va face notițe, fiind atent la respectarea regulilor.

Comentarii: Când toți au finisat, formatorul va invita participanții la o discuție despre sentimentele trăite, cele observate, rezultatele obținute, eficiența procesului de comunicare în timpul activității etc.

Exercițiul 8 – Tema pentru acasă “Arta și frumusețea din exterior” și ritualul de adio

Scopul: Antrenarea conștiinței de a fi prezent “aici și acum” prin observarea lucrurilor frumoase din jur.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Instrucțiuni - dacă este ușor de intervenit în spațiul personal (acasă sau la școală), asupra spațiului exterior este mai complicat să producem modificări. Totul constă în observație. Timp de o

săptămână, străduiește-te să vezi ceva frumos în fiecare zi: o clădire, un detaliu, ceva din natură. e Scrie ce ai văzut folosind timpul prezent.

Comentarii: Participanții își vor lua rămas bun prin a caracteriza ziua cu un adjectiv.

ȘEDINȚA 12

A doisprezecea ședință a programului are scopul de a familiariza participanții cu importanța comunicării nonverbale.

Obiectivele ședințe:

- de a experimenta că felul în care spunem mesajul poate ascunde adevăratul mesaj sau îl poate distorsiona;
- Familiarizarea participanților cu componentele comunicării nonverbale,

Exercițiul 1 – Salutul și feedback pentru tema de acasă

Scopul: Formarea coeziunii grupului și atmosferei bune de lucru.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: participanții vor folosi o formă de salut care să implice o expresie verbală, gestuală corporală, mimică, un ton, o intonație diferită sau proprie fiecăruia. După care va fi pusă în discuție experiența avută în realizarea temei pentru acasă

Exercițiul 2 – Oglinda

Scopul: A dezvolta concentrarea și comunicarea nonverbală. Poate fi aplicat ca „preludiu” pentru un joc teatral, de roluri, etc.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea . Participanții formează două rânduri, la 2-3 m distanță între ele. Participanții dintr-un rând încep să facă o serie de gesturi, care sunt copiate, ca într-o oglindă, simultan, de parteneri. Animatorul da semnalul de începere și de sfârșit. Terminând, participanții rămân la locurile lor, observându-și colegul. Apoi, schimbă rolurile.

Exercițiul 3 - Fantoma

Scopul: Antrenarea abilității de a decodifica expresiile nonverbală. A iniția o formă de comunicare neobișnuită.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Într-un capăt al camerei se întinde cortina. După cortina se aprinde lumina, menținând restul încăperii în întuneric. Câteva persoane trec după cortina pentru a-și proiecta umbra. Aceștia trebuie să reprezinte ceva: diferite acțiuni, gesturi, un film etc. Restul jucătorilor vor încerca să identifice fantoma și ceea ce reprezintă.

Exercițiul 4 joc “Cu fața la spate”

Scopul: A focaliza atenția la anumite momente cheie în cadrul comunicării.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participanții formează perechi. Partenerii se așează pe scaune, unul cu fața la spatele celuilalt. Cel care stă în față nu poate să se întoarcă în urmă, iar cel de la spate nu are voie să se încline în față. Partenerii trebuie să discute între ei timp de 2 minute. După expirarea timpului, oprește activitatea și discută cu participanții despre cum s-au simțit atunci când discutau cu partenerul și despre importanța limbajului nonverbal și al contactului vizual în timpul comunicării.

Exercițiul 5 – Fim “Limbajul corpului”

Scopul: De a familiariza participanții cu aspectele practice și teoretice comunicării nonverbale.

Timpul: 30 minute

Materiale: Proiector, notebook

Desfășurarea: Formatorul pune filmul. Filmul poate fi accesat:

<https://www.m24.ru/shows1/4/27722>

Exercițiul 6 – Exercițiul “Asociații”

Scopul: Animarea grupului, energizarea și focusarea atenției pe diferențele de percepție

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Un participant este rugat să imită o altă persoană din grup prin gesturi, mimica, adică să arate obiceiurile lui, trăsăturile care îi sunt caracteristice așa cum vede el/ea. Cealaltă vor încerca să

ghicească cine este imitat.
Exercițiul 7 – Exercițiul “Eu n-am spus niciodată că el a furat cecul!”
Scopul: Dezvoltarea înțelegerii că tonul vocii determină în totalitate mesajul.
Timpul: 20 minute
Materiale: 6 cifre scrise cu aceeași frază
Desfășurarea: Organizatorul invită 6 voluntari cărora le dă câte un cartonaș cu fraza în care câte un cuvânt este evidențiat. Voluntarii pe rând citesc fraza punând accentul pe cuvântul evidențiat iar membrii grupului decid ce denotă acest lucru.
Fisele 6 fișe scrise cu aceeași frază, însă cuvintele sunt evidențiate diferit: 1. „Eu n-am spus niciodată că el a furat cecul!” (persoana vrea să spună că altcineva a spus asta; „nu eu!”); 2. „ Eu n-am spus niciodată că el a furat cecul!” (a sugerat-o, a gândit-o dar nu a spus-o); 3. „Eu n-am spus niciodată că el a furat cecul!” (individul neagă cu toată forța); 4. „Eu n-am spus niciodată că el a furat cecul!” (poate a fost altcineva); 5. „Eu n-am spus niciodată că el a furat cecul!” (l-a împrumutat sau schimbat în bani); 6. „Eu n-am spus niciodată că el a furat cecul! ” (sigur că nu! A furat al ceva.).
Comentarii: În acest exercițiu participanții învață importanța potrivirii comportamentelor nonverbale și a tonului vocii cu vorbele. O simplă inflexiune vocală poate da sens în întregime nou unei singure propoziții.
Exercițiul 8 – Temă pentru acasă, ritualul de adio
Scopul: antrenarea și inducerea stării de bine prin stimuli de expresie
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Suntem foarte preocupați de ceea ce merităm, de ceea ce ni se cuvine, de așteptările pe care le avem de la cei din jurul nostru. Așteptăm de la ceilalți, fără să ne preocupe suficient de mult ce facem noi. Știi că zâmbetul e molipsitor, așa-i? Cum îți petreci ziua? Mai degrabă încruntat/ă din cauza lucrurilor care au Mers sau urmează să meargă prost? Sau stai în prezent și încerci să ai un impact pozitiv asupra celor din jur? Cum intri într-un magazin? Zâmbind sau așteptând să ți se zâmbească, pentru că vânzătorul/ vânzătoarea e plătit/ă pentru asta? Ești încruntat sau zâmbești ospătarului la restaurant? Starea de bine se modifică dacă zâmbim primii. Da, chiar dacă zâmbim „ca proștii”.
Timp de 6 zile fă următorul exercițiu: notează în fiecare zi care a fost motivul pentru care ai zâmbit în ultimele 24 de ore. La sfârșitul săptămânii identifică ce s-a îmbunătățit față de începutul acesteia.
Comentariu: La sfârșitul ședinței participanții singuri voi decide cum vor să se salute la despărțire.

ȘEDINȚA 13

A doisprezecea ședință a programului are scopul de a forma abilități de decodificare mesaje nonverbale.

Obiectivele ședințe:

- de a dezvolta abilitățile de citire a mesajelor nonverbale;
- de a forma abilitățile de a înțelege emoțiile de bază și expresia lor nonverbală.

Exercițiul 1 – Salutul. Jocul - „În nori și sub mare!”
Scopul: Crearea unei atmosfere bune de lucru.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Participanții vor prezenta doar prin mimică și gesturi, fără a folosi alte materiale, o istorie care se desfășoară în 2 spații: în cer și în mare. Sarcina lor este să facă mișcărilor personajelor cât mai adecvate, ca și cum ele ar fi cu adevărat în cer și în mare.
Exercițiul 2 – Ghicește desenul!
Scopul: A dezvolta concentrarea și comunicarea nonverbală. Poate fi aplicat ca „preludiu” pentru un joc teatral, de roluri, etc.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Grupuri de 5-6 persoane, participanții se aranjează pe rânduri. Ultimul participant din fiecare rând desenează cu degetul ceva pe spatele celui din fața sa. După ce ultimul a finisat, penultimul, la rândul său, desenează pe spatele colegului din fața sa ceea ce a simțit și tot așa mai

departe. Primul copil desenează ce a simțit pe spate pe o foaie de hârtie. Apoi se compară desenul obținut cu ideea pe care a vrut să o transmită ultimul participant.

Exercițiul 3 – exercițiu “Emoția”

Scopul: A învăța să coreleze natura feedback-ului cu conținutul comunicării, emoțiilor, sentimentelor

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Formatorul propune următoarele:

- spune salut, înfățișând pe față politețe, batjocură, agresivitate, neglijare, participare, bucurie, întristare, lingușire etc.
- spune o frază, înfățișând aceleași emoții pe față, adăugând gesturi și mișcări.

Întrebări pentru discuții:

Sunt suficiente capacitățile noastră de a ne exprima sentimentele și emoțiile? Ce sentimente apar într-un contact relațional, adesea încercăm să le ascundem de partenerul de comunicare?

Comentarii: Informații pentru profesorul-psiholog.

În urma discuției, se dezvăluie motivele nepotrivirii dintre sentimentele autentice (trăite) și cele pe care le exprimă o persoană în comunicare. Dați un nume acestui fenomen (comunicare impersonală prin măști). Discutați despre „măști”, situații adecvate și necorespunzătoare (la școală, într-o companie, familie etc.) Este foarte important să discutați impactul comunicării impersonale asupra structurii personale a unei persoane.

Exercițiul 4 – Testul citirea fețelor după Paul Ekman (2003)

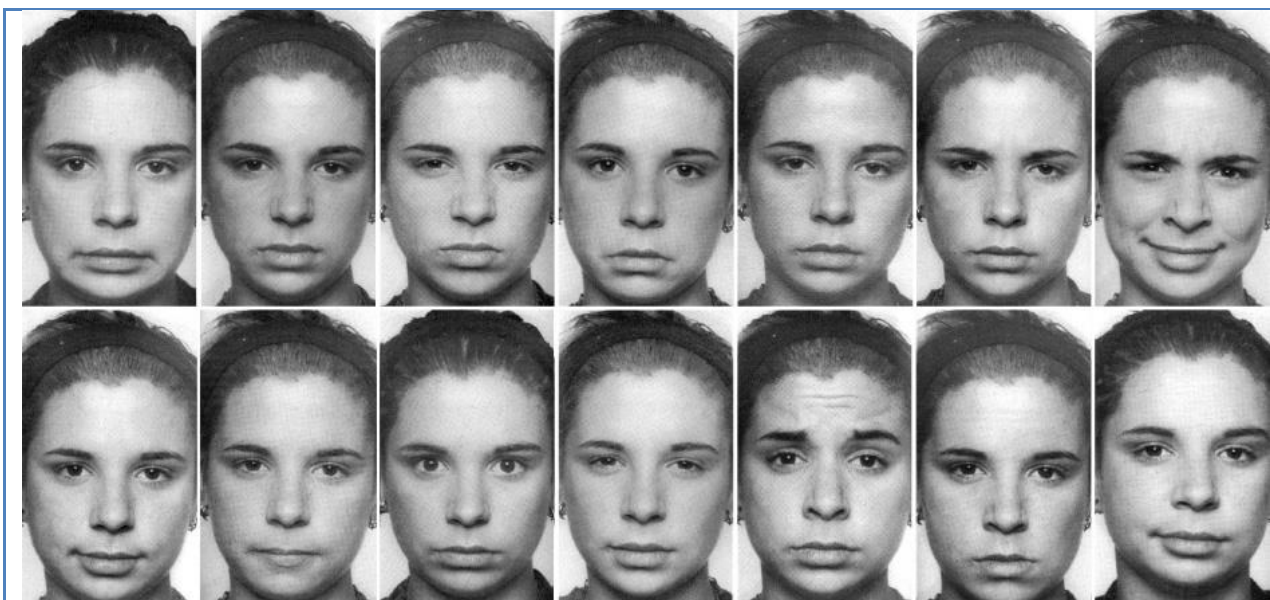
Scopul: Verificarea abilității de a recunoaște semnalele mimice, emoțiile de pe față.

Timpul: 20 minute

Materiale: O bucată de hârtie liniată, cu liniile numerotate de la 1 la 14. În partea de sus vor fi scrise următoarele cuvinte: furie, frică, tristețe, dezgust, dispreț, surpriză, încântare. Acestea sunt posibilele alegeri pentru expresiile celor paisprezece imagini care urmează, dacă fonatorul e de părere că aceste cuvinte nu sunt de ajuns, poate nota orice alt cuvânt. Va fi nevoie de o bucată de hârtie care va fi folosiți ca semn de carte și cartea cu imaginile (pozele) fețelor cu expresii.

Desfășurarea: Instrucțiuni pentru participanți:

Trebuie să priviți fiecare imagine doar pentru o fracțiune de secundă, așa încât să semene cu remarcarea unei microexpresii. Ulterior le veți privi un timp mai îndelungat și vă veți compara rezultatele. Figura pe care o veți vedea ar trebui să fie în mărime naturală, cu alte cuvinte mărimea normală a figurii unei persoane. Fiindcă imaginea e mai mică, țineți-o la un braț distanță de ochi, astfel încât mărimea ei pe rețină să fie aceeași cu a unei persoane care ar sta la o distanță apropiată de dumneavoastră. E important să priviți pe rând fiecare imagine. Aruncați o privire cât mai scurtă, apoi închideți cartea. (Lăsați semnul de carte ca să vă întoarceți cât mai repede la pagina respectivă). De multe ori, nu vă veți da seama despre ce emoție a fost vorba; nu vă uitați a doua oară. Aveți încredere în intuiția dumneavoastră, ghiciți dacă e cazul; se poate să fi recunoscut deja expresia — care e universală și întipărită, rețineți — fără a fi conștientizat. Notați unul din cuvintele scrise în partea de sus a paginii sau alt cuvânt care vi se pare mai potrivit. Repetați operațiunea până la ultima imagine. Acum a sosit timpul să priviți fotografiile pe îndelete. E recomandat să faceți o pauză de câteva minute și să folosiți o hârtie nouă pentru a minimiza posibilitatea amintirii primelor impresii. Când sunteți gata, țineți cartea la o distanță de un braț și priviți pe rând fiecare imagine timp de o secundă (cât ați zice lent „unu-un-milion”); notați-vă impresia. Vă puteți întreba de ce intervalul trebuie să fie doar de o secundă, fiindcă expresiile durează cu siguranță mai mult. Am descoperit că în timpul unei conversații majoritatea expresiilor durează între o jumătate de secundă și două secunde și jumătate. Deși multe din ele durează mai mult de o secundă, aceste expresii concurează adesea cu vorbele, vocea și mișcările corporale, precum și cu gândurile dumneavoastră legate de ce spune și ce face persoana respectivă, ca să nu mai vorbim de alte surse de bruij. După ce a doua tură s-a încheiat, ați putea încerca, dacă aveți răbdare, să parcurgeți testul încă o dată, studiind expresiile fără limită de timp.



Exercițiul 5 – Film “Limbajul corpului”

Scopul: Familiarizarea participanților cu informația pe care o transmit gesturile.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: <https://www.youtube.com/watch?v=djM0hDrWYvA>

Sau <https://www.youtube.com/watch?v=TuwIdxYci5g>

Exercițiul 5 – exercițiul „Măști”

Scopul: Conștientizarea propriilor modalități de a evita comunicarea sinceră și deschisă.

Timpul: 25 minute

Materiale: hârtie și carioca.

Desfășurarea: Instrucțiunea de lucru.

Formatorul oferă participanților o gamă de cărți cu măști:

- 1) indiferență;
- 2) politețe rece;
- 3) inaccesibilitate arogantă;
- 4) agresivitate („încercați să nu îmi îndepliniți dorința”);
- 5) ascultare sau servilism;
- 6) bunăvoință prefăcută sau compasiune;
- 7) ilaritate-excentric ingenios.

(Deoarece sunt mai mult de șapte persoane în grup, fișa a 2-a și a 6-a se repetă.)

Acum, participanții la rândul lor trebuie să își demonstreze „masca”.

Opțiunea 1. Fiecare participant trebuie să-și amintească sau să vină cu o situație care ar ajuta la portretizarea măștii pentru a o demonstra tuturor.

Opțiunea 2. Fiecare participant ar trebui să-și aleagă un partener și să însceneze fără cuvinte sau cu cuvinte o situație corespunzătoare măștii. Spectacolul se încheie cu o „fotografie vie”: masca trebuie să fie ținută pe față timp de cel puțin două minute (puteți reda scene din „Examinatorul” de N.V. Gogol).

Comentarii: Informații pentru profesor-psiholog.

Opțiunea 2 este mai recomandată, deoarece reduce anxietatea și realizarea artificială a sarcinii.

Exercițiul 7 – Feedback: Chestionar de evaluare „Sincer...”

Scopul: Evaluarea și dezvoltarea gândirii reflexive prin anchetarea și luarea Feedback-ului.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea:

Data lecției _____ Nume _____

- 1) În timpul cursurilor, mi-am dat seama că ...
- 2) Cel mai util pentru mine a fost ...
- 3) Aș fi mai sincer dacă ...
- 4) Nu mi-a plăcut ...

5) Cel mai mult mi-a plăcut cum am lucrat ...

6) În lecția următoare, aș dori să ...

Exercițiul 8 – Temă pentru acasă

Scopul: Antrenarea capacității de introspecție și reflecție prin rolurile sociale.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Într-un caiet pentru introspecție, scrieți ce „măști” utilizați cel mai des în viață, cum ajută și cum interferează cu comunicarea.

ȘEDINȚA 14

A paisprezecea ședință a programului are scopul de a dezvolta comportamentul empatic prin eficientizarea abilităților de comunicare asertivă.

Obiectivele ședințe:

- de a ajuta participanții să înțeleagă calitatea de a fi empatic;
- de a descoperi empatia la sine și la colegii de grup, înțelegând importanța acesteia în relații.

Exercițiul 1 – Salutul „Întreaga sală își strânge mâna!”

Scopul: Crearea dispoziției de lucru în grup.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Ajută grupul să formeze 2 cercuri concentrice mari – unul în interiorul altuia. Participanții din cercul intern se întorc cu fața la participanții din cercul exterior, transmit un mesaj pozitiv repede și dau călduros mâna. Cercul extern se rotește mereu spre stânga și cercul intern se mișcă spre dreapta până când toți participanții se reîntâlnesc.

Exercițiul 2 – Tema pentru acasă

Scopul: Valorificarea experiențelor și consolidarea cunoștințelor asimilate la ședințele de dezvoltare a abilităților de comunicare.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Formatorul va iniția discuția privind reflecțiile participanților despre „măștile” utilizate cel mai des în viață de ei, va aborda cu ei cum îi ajută și cum interferează cu comunicarea. Formatorul va face o analiză a anchetelor completate la ședința precedentă.

Exercițiul 3 – “Pne-te în pielea altuia”

Scopul: Familiarizarea cu esența comportamentului empatic

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Formatorul va ruga participanții să descâlțeze un pantof și să-l pună pe mijloc. Apoi, ochii participanților vor fi legați și ei vor fi rugați să se scoale de pe scaune și într-un ritm liniștit să meargă spre locul unde sunt toți pantofii și să încâlțeze un pantof pe care reușesc să-l identifice cu ochii legați.

Comentarii: Acest exercițiu va servi drept trecere de la cadrul experiențial de comportament empatic la cadrul teoretic.

Exercițiul 4 – Cadrul teoretic “Ce este empatia”

Scopul: Familiarizarea participanților cu conceptul “Empatia”

Materiale: Proiector și notebook, prezentarea

Timpul: 25 minute

Desfășurarea: Chintesența conținutului teoretic.

Empatia: Un element esențial al IE este abilitatea de a te pune în pielea celuilalt și de a înțelege dorințele, nevoile și punctele de vedere ale celor din jurul tău. Poți face asta numai dacă ești un bun ascultător, dacă îți gestionezi bine relațiile și dacă interacționezi cu ceilalți. Oamenii foarte empatici se pricep să recunoască sentimentele celorlalți, chiar dacă sentimentele respective sunt subtile. Evită stereotipurile și nu se pripesc în judecățile lor, își trăiesc viața cinstit și fără ascunzișuri. Tu cât de empatic ești?

Comentarii:

Exercițiul 5 – “Schimbarea opiniei”

Scopul: A experimenta perceperea unei situații din punctul de vedere al celuilalt;

Timpul: 25 minute

Materiale: Caiet și pix
Desfășurarea: Exemplu (poate fi modificat) pentru un schimb intercultural dintre 2 grupuri. <i>Eu:</i> Ce e important pentru mine? Ce mă face unic? Care sunt virtuțile și slăbiciunile mele? Ce și cine m-a făcut să fiu așa cum sunt? <i>Eu și ceilalți:</i> Care sunt prietenii mele preferate (cu grupuri sau indivizi)? Cine sunt eroii mei, care sunt modelele mele? Ce fel de relații îmi plac și cu cine? Ce atitudine am față de conflicte / probleme și cum le rezolv? <i>Eu și societatea:</i> Astăzi care e rolul meu în societate și care va fi mâine? Ce influență a-și putea avea în societate? În ce mod depinde existența mea de societate? Mai întâi, participanții răspund la întrebările sus-numite din punctul de vedere al celuilalt grup. Apoi, își expun propriile puncte de vedere. Prima serie de răspunsuri (cel despre "în locul altora") se trimite celuilalt grup, care, la rândul său, își expune părerile după citirea răspunsurilor.
Comentarii: Se va analiza diferența dintre opiniile presupuse și cele reale, consecințele stereotipurilor noastre. Se va observa care este viziunea actuală despre celălalt grup și ce schimbări s-au produs.
Exercițiul 6 - Exercițiu „Fire încurcate”
Scopul: De a dezvolta toleranța la frustrare, flexibilitatea și să se transpună empatic în situația problematică a colegului său.
Timpul: 20 minute
Desfășurarea: Participanții sunt rugați să se așeze în cerc ținându-se de mâini. I se cere unui participant care se oferă voluntar să iasă din sală și să aștepte până va fi chemat. Ceilalți participanți fără a-și da drumul la mâini se combină astfel încât colegului ieșit din sală să-i fie greu să mai refacă cercul.
Comentarii: Întrebări pentru reflecții: Cum v-ați descurcat? Au fost participanți care v-au susținut ? În ce mod? Ați simțit nevoia de a ajuta, compasiune față de celălalt? Ce ați făcut? Cum s-au simțit atunci când colegul nu reușea să refacă cercul?
Exercițiul 7 - “Elefant, palmier, taur”
Scopul: Detensionarea grupul și energizarea.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Participanții stau în cerc. Un voluntar iese în mijloc. Animatorul explică regulile: cel din mijloc va arăta la o persoană și va numi una din figurile „elefant”, „palmier” sau „taur”. În acest moment persoana și cei doi vecini vor arăta figura respectivă. Cel care va greși, va înlocui voluntarul și va continua jocul. Se începe cu aceste 3 figuri, iar după ce participanții le-au învățat, se poate complica jocul, introducând și altele.
Exercițiul 8 - Temă pe acasă, ex. Empatia
Scopul: Întărire abilităților empatică și facilitarea reflecției privind comportamentul empatic în viața de zi cu zi.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Capacitatea cu care suntem alături de ceilalți în mod autentic crește starea noastră de bine. Recunoașterea emoțiilor celuilalt, oferirea de sprijin real prin prezența noastră ne face să ne simțim mai apropiați și ne crește capacitatea de a primi și de a dăruia bucurie. Putem înțelege ce simte celălalt și să-i fim alături, dând dovadă de empatie cognitivă. Putem simți durerea celuilalt, ceea ce devine empatie afectivă. Doar că, în acest caz, ne doare proiecția în noi înșine a durerii. Devine o poveste pe care ne-o spunem nouă înșine despre durere. Aceasta este suferința empatică. Subiectul devenim noi înșine atunci când simțim ce simte cealaltă persoană. Pentru că, în momentul acela, nu trăim ceea ce trăiește celălalt. Suferința vine din identificarea unei dureri personale cu care rezonăm. Prima este grijă empatică, iar cea de a doua suferință empatică. Empatia sănătoasă, cea cognitivă, presupune că suntem prezenți alături de celălalt, că manifestăm înțelegere și susținere („te cred”, „te înțeleg”). Empatia nu înseamnă să ne apucăm să-i distragem

atenția, să minimizăm impactul, să dăm asigurări în alb, să-i dăm sfaturi.

- Pe parcursul întregii săptămâni, observă cum te poziționezi față de cei cu care vorbești și care îți împărtășesc o emoție. Ce fel de reacții ai? În ce măsură stai în prezența celuilalt fără să-i distragi atenția, fără să-i dai exemple personale, fără să-i dai sfaturi, fără să fugi de emoție?
- Notează.
- Pe parcursul întregii săptămâni, observă comportamentul celor din jurul tău când tu le povestești despre o emoție a ta sau despre sentimente negative. Cum reacționează când le spui „mă doare” „Mi-e greu”, „mi-e teamă”...? Ce anume ai dori să spună? Crezi că le poți spune asta?

Exercițiul 9 – Debriefingul. Încheierea ședinței.

Scopul: Ritualul de adio și sumarizarea ședinței.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Participanții pe rând sunt rugați să menționeze ce lucruri noi au aflat și învățat. Care exercițiu a fost cel mai distractiv, util sau dificil.

ȘEDINȚA 15

A cincisprezecea ședință a programului are scopul de conecta emoțiile cu raționamentele și atitudinile pentru a sensibiliza participanții la rolul și importanța empatiei în viața omului.

Obiectivele ședințe:

- de a-i ajuta pe adolescenți să înțeleagă că alinarea vine, nu atât din cuvinte cat din conexiune, din sentimentul de a fi înțeles;
- de a dezvolta capacitatea de dirijare (conducere) a relațiilor interpersonale prin abilități de comunicare asertive și manifestare empatiei în relații.

Exercițiul 1 – Salutul „Mă bucur să te văd!”

Scopul: A crea o bună dispoziție în grup. A facilita comunicarea despre emoțiile resimțite de participanți.

Timpul: 10 minute

Material: fișe, carioca, hârtie adezivă.

Desfășurarea: La intrarea în încăpere, participanții primesc o fișă, o cariocă și o bucată de scotch. Ei trebuie să descrie dispoziția lor la moment. Fișa trebuie lipită de piept cu scotch. Participanții trec prin încăpere, privind fișa dispoziției și punând întrebări. După aceasta, participanții trebuie să formeze grupe cu jucătorii care au dispoziție asemănătoare. Permiteți grupelor să discute între ele. Fiecare din ele poate scrie pe o fișă dispoziția sa și să o lipească pe perete.

Exercițiul 2 – Metafora “Pune-te în locul celuilalt”

Scopul: de a ajuta participanții să-și dezvolte resurse: de a se pune în locul celuilalt, de a privi lucrurile dintr-o perspectivă diferită, dezvoltarea empatiei, reevaluarea centrării pe sine.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea:

Metafora: “Pune-te în locul celuilalt”

Nu e întotdeauna ușor să fii mezina familiei. Cel puțin așa mi-a spus Michelle. Era cea mai mică din cei trei copii și avea sentimentul că cele două surori și părinții o tratau întotdeauna cu un aer de superioritate. Surorile ei, Tessa și Maria, aveau de făcut mai multe sarcini decât ea și, deși uneori era furioasă pe ele, chiar își dorea să fie în pielea lor și să facă lucrurile pe care le făceau ele. A fi mezina nu era corect pur și simplu.

Din fericire, lucrurile s-au schimbat de ziua ei. Părinții i-au făcut cadou un costum de vrăjitoare, și împreună cu Os uta a primit o carte de magie. Michelle a început să se închidă tot mai des la ea în cameră, îmbrăcându-se în costumul de vrăjitoare și făcând tot soiul de farmece. Una din vrăji, dorintus indeplinitus, era descrisă acolo ca fiind cea mai miraculoasă, mai puternică și mai dorită. Ea a urmat instrucțiunile pas cu pas și, la sfârșit, așa cum scria în carte, a spus cu voce tare: „*Dorintus indeplintus Tessa*”.

Pentru oricine nu înțelege limbajul farmecelor de vrăjitoare, asta însemna ceva de genul: „Vreau să fiu în locul surorii mele, Tessa”. Instantaneu, a ajuns în camera Tessei. A privit în jos și a văzut că era în hainele acesteia. S-a privit în oglindă și arăta leit sora ei mai mare. Exact când se minuna de puterea ei

de a face o dorință să se îndeplinească, s-a auzit o bătaie la ușă și a intrat Michelle. Michelle plângea și a început să tragă de lucrurile Tessei. Teressa a început să se enerveze -se pare că nu era așa de mișto să fii sora mijlocie și să ai o soră mai mică. *Nu e deloc grozav*, s-a gândit, apoi a spus: „*Dorințus îndeplinitus Maria*“ - Aș vrea să mă transform în sora mea, Maria.

Într-o clipă, a devenit Maria, sora cea mai mare, și a ajuns în dormitorul acesteia. Din nou, și-a privit hainele și s-a uitat în oglindă. Da, sigur era Maria.

- Maria, a strigat mama ei de afară, vino să speli vasele.

- De ce eu? a întrebat Maria. De ce nu pot să le spele Tessa ori Michelle?

- Pentru că tu ești mai mare, a răspuns mama ei, și trebuie să înveți să-ți asumi mai multe responsabilități. Michelle a început să-și dea seama că nu era așa de amuzant să fie Maria, dar a decis să rămână așa. A putut sta trează un pic mai târziu în acea seară decât dacă ar fi fost Michelle, dar mama a pus-o să petreacă acele ore rezolvând niște teme foarte grele. S-a așezat și le-a privit mirată. Erau la matematică și științe. Erau acolo simboluri și cuvinte pe care nu le înțelegea. Era așa de obositor să fie în locul Mariei, încât s-a pomenit gândind: *Mama poate sta până târziu fără să o ia nimeni peste picior. Trebuie să fie distractiv să fii mamă*. Așa că a spus: „*Dorințus îndeplinitus mama*“.

Ei bine nici nu terminase de spus dorința, că a și ajuns în pielea mamei. De acum, Michelle era deja în pat, iar surorile ei vor fi dormit și ele. Ca mamă, s-a gândit că ar putea privi un program de seară la televizor pe care ea, Michelle, în mod normal nu ar avea voie să-l privească... dar nu a fost să fie. În loc de asta, pe de mamă, a strâns vasele, a călcat cămășile tatei pentru ser- Viciul de a doua zi și a curățat bucătăria după cina familiei — și apoi s-a simțit așa de obosită că a căzut pur și simplu, ruptă de oboseală, în pat. Ceasul deșteptător a sunat când era încă întuneric și a pus repede niște haine pe ea și curând s-a apucat de sendvișuri pentru Michelle, surorile ei și pentru tatăl lor, ca să aibă la prânz. A trezit copiii, i-a spălat la duș și i-a pregătit pentru școală. Se simțea așa de obosită în cât își dorea să fie tată. Tata era directorul unei companii și sigur nu exista nimeni care să-l trateze de sus. Așa că a spus: „*Dorințus îndeplinitus tata*“.

Imediat Michelle s-a trezit așezată la biroul tatei și privind un monitor cu grafice și cifre complicate, din care nu pricepea nimic. Secretara a intrat cu un morman de scrisori, așezându-l în două teancuri pe birou și spunându-i că unul era urgent și trebuia rezolvat azi, iar celălalt mai putea aștepta. Michelle a privit teancul enorm și s-a întrebat cum avea să-l rezolve vreodată. A sunat telefonul. Era șeful tatei. Tata avea un șef! Acesta i-a spus tatei că firma făcea unele reduceri de personal și că trebuia să concedieze câțiva angajați. Aceștia fuseseră prietenii lui mult timp, a răspuns tata. Cum le putea spune să plece când aveau ipoteci de plătit și copii de hrănit? „Îmi pare rău, a explicat șeful tatei, trebuie să facem reduceri.” Chiar înainte de a pune receptorul în furcă, Michelle nu își mai dorea să fie tată. A spus: „*Dorințus îndeplinitus Michelle*”.

Voia doar să fie ea însăși și, punându-și acea dorință, a devenit ea însăși. Era înapoi în clasă la școală cu prietenii ei, uitându-se la cărți pe care măcar le înțelegea cât de cât. Și chiar dacă învățatoarea mai făcea uneori pe deșteapta, acum lui Michelle nu i se mai părea așa de rea. De fapt, n-a mai fost supărată nici când s-a întors acasă de la școală în seara aceea și a intrat în camera ei. Lucrurile arătau un pic diferit de cum erau înainte. Nu camera se schimbaseră, ci poate Michelle era un pic altă persoană. Știind cum este să fie în locul Tessei și al Mariei, nu se mai simțea așa de mult în preajma lor. De asemenea, credea că să-și asume un pic mai multe responsabilități, ca Teressa și Maria. Ar putea s-o ajute să se simtă un pic mai mare și i-ar da Mariei mai mult timp să rezolve temele dificile. Știind toate lucrurile pe care le făcea mama, a devenit un pic mai înțelegătoare când aceasta o muștrulua uneori, și de asemenea înțelegea mai bine ce se întâmplase la serviciul tatei când venea necăjit acasă.

Când a redeschis cartea de vrăji, nu a mai făcut-o cu gândul de a schimba lucruri pentru ea. De fapt, acum se simțea destul de bine fiind cine era. Folosea puterea cărții care îndeplinea dorințe în mod magic pentru a le trimite gânduri bune Tessei, Mariei, lui mami și lui tati.

Comentarii: Formatorul va adresa întrebări grupul Pentru a explora subiectul și a integra morala acestei metafore.

Exercițiul 3 – “Modalitatea de a-i respecta pe ceilalți

Scopul: Înțelegerea comportamentului pe care îl adoptă în raporturile cu ceilalți.

Timpul: 50 minute

Desfășurarea: Conducătorul îi va invita pe participanții așezați în cerc să adopte o poziție cât mai relaxată, comodă, aplecând capul înainte, lăsând libere brațele pe lângă corp și să înceapă relaxarea:

„Respiră profund și dă tot aerul afară. Încearcă să îți eliberezi mintea de orice gând supărător și concentrează-ți atenția asupra mușchilor corpului pe care, încet, și relaxezi, vizualizează-ți fruntea..., mușchii gâtului..., ai spatelui..., încearcă să-i lași în voie. Relaxează-ți brațele..., mâinile..., vizualizează-ți fiecare mușchi al pieptului și al abdomenului în timp ce se relaxează. Încearcă să simți toți mușchii corpului în deplină relaxare. Respirația este regulată, inspiră și expiră, de fiecare dată când respiri odată cu aerul iese și toată tensiunea ta. La fiecare expirație repetă cuvântul «calm»”.

Acordați 3-4 minute pentru relaxare. Conducătorul continuă: „Acum încearcă să cauți în memorie o întâlnire cu un prieten, la care ai avut o anumită stare sufletească, încearcă să te observi din exterior vizualizându-ți atitudinea corpului, expresia feței, contactul ocular și distanța interpusă între tine și el”. După ce s-a lăsat un timp suficient, conducătorul va sugera exerciții de revenire : „Acum mișcă-ți picioarele, mâinile, întinde-ți brațele, respiră profund, deschide ochii”.

La sfârșitul jocului, fiecare participant va spune ce tip de situație a vizualizat și ce emoție a simțit, dificultățile întâlnite, care era comportamentul său și dacă ar fi vrut să poată să se exprime într-o altă manieră decât aceea vizualizată

Variante. Conducătorul va putea sugera o vizualizare a întâlnirii cu un prieten la care participantul a simțit o emoție o celei vizualizate anterior (plăcere-furie, bucurie-tristețe etc.).

Comentarii: Sugestii pentru conducător. În acest joc putem înțelege cum ne comportăm față de ceilalți. Este bine ca animatorul grupului să noteze dinainte dificultățile participanților și să observe dacă sunt probleme de Vizualizare în cazul în care s-a utilizat varianta, să-i facă pe participanți să se exprime verbal dacă a fost mai simplă vizualizarea în situația plăcută sau în aceea în care își exprimau un sentiment negativ.

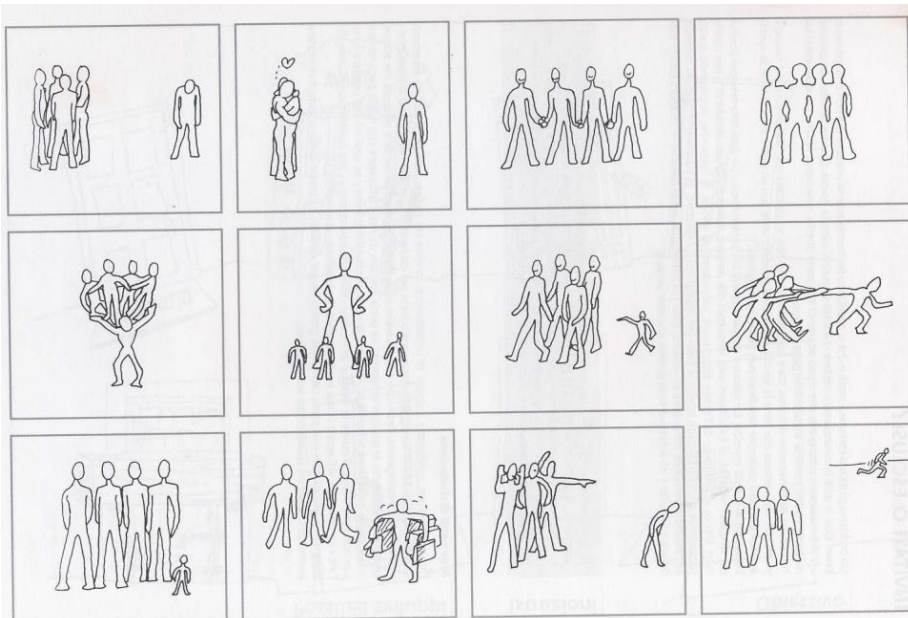
Exercițiul 4 – Tu și grupul.

Scopul: De a ajuta participanții să identifice diverse roluri pe care le pot avea în grupuri și să identifice comportamente constructive ce pot favoriza roluri și relații benefice în cadrul grupului.

Materiale: Fișă, creioane colorate.

Timpul: 20-25 min.

Desfășurarea: Fiecărui participant i se distribuie câte o fișă. Participanții trebuie să identifice rolul pe care îl au în grupurile cu care relaționează sau să identifice situații din viața lor în care sau identificat cu aceste imagini. Să explice sau să identifice și să scrie emoțiile, gândurile, comportamentele pe care le au sau le-au avut. Să reflecteze ce ar putea face sau spune pentru a schimba rolul care le trezesc emoții și gânduri negative, ce ar putea face grupul pentru a schimba rolul unui participant. Ce roluri sunt benefice și care sunt distructive.



Exercițiul 5 – Ghici cine e?

Scopul: Detensionarea emoțională a grupului, scoaterea oboselii mentale.

Timpul: 5-7 minute

Desfășurarea: Se aleg 5 voluntari. Ceilalți vor ține ochi închiși și fiecare din cei șapte va atinge câte o

persoană. Participanții care au fost atinși vor încerca să ghicească cine i-a atins. Dacă reușesc –se schimbă cu rolurile.

Exercițiul 6 - Debriefingul. Încheierea ședinței.

Scopul: Feedback-ul: cu ce pleacă participanții de la training, ce le-a plăcut și ce nu le-a plăcut.

Timpul: 5 minute

Desfășurarea: Fiecare participant își expune părerea cum a fost, ce nou a aflat, cu ce pleacă de la această ședință etc.

ȘEDINȚA 16

A șaisprezecea ședință a programului are scopul de a aprofunda capacitatea subiecților de a empatiza cu cei din jur.

Obiectivele ședințe:

- de a antrena capacitatea de abordare a lucrurilor din perspectiva celui alt sau din perspectiva celui alt;
- de a-i ajuta să înțeleagă că empatia presupune a alege conștient vulnerabilitatea –,*fiindcă pentru a mă conecta cu tine, profund, eu trebuie mai întâi să mă conectez cu o parte din mine care știe despre ce e vorba, care știe exact cum te simți tu.*”;
- de a ajuta adolescenții să înțeleagă că înainte de a-i răspunde, e necesar să se asigure că au înțeles corect mesajul pe care vreau să-l transmită, să pună întrebări de clarificare, în special despre experiența lor interioară.

Exercițiul 1 – Salutul „Nimeni nu știe...”

Scopul: Crearea coeziunii grupului, dezvoltarea încrederii în celălalt.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participantul cu mingea salută grupul și zice: „Nimeni nu știe ...” Se aruncă unul altuia o minge și se va continua fraza „Nimeni nu știe, că eu ...”. Mingea va trece minim de două ori pe la fiecare.

Exercițiul 2 – „Nu suntem singuri!”

Scopul: Crește coeziunea de grup, cunoaștere de sine și încurajează capacitatea de a se destăinui într-un mod neamenințător.

Materiale: foi de hârtie, pixuri.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Organizatorul împarte membrii grupului în subgrupuri de câte 4-5 persoane, pune la dispoziția fiecărui subgrup pixuri și foi și roagă o persoană să se ofere voluntar pentru a juca rolul secretarului. Participanții au la dispoziție 10 minute pentru a descoperi minimum 10 lucruri în comun. Când timpul expiră, fiecare subgrup prezintă celorlalți lista pe care au alcătuit-o.

Comentarii: Participanții au posibilitatea în mod neamenințător să se destăinui. În timpul acestui exercițiu, participanții descoperă că au mai multe lucruri asemănătoare cu ceilalți decât credeau.

Exercițiul 3 - „Prinde-mă”

Scopul: de a favoriza dezvoltarea încrederii în alții.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Organizatorul începe discuții despre importanța empatiei dar și a încrederii în persoanele apropiate. Pentru a demonstra acest lucru organizatorul propune participanților următorul exercițiu: participanții sunt împărțiți în subgrupe de 3-4 oameni. Unul dintre participanți este persoana care fiind în picioare este rugată să se relaxeze și să cadă lin pe spate, ceilalți membri subgrupului o susțin ținând-o de mână dar și sprijinind-o din spate. Exercițiul se repetă până când toți participanții joacă rolul persoanei asistate.

Comentarii: Participanții sunt invitați să se dea cu părerea referitor la dificultățile întâmpinate în cadrul acestui exercițiu. Încrederea în oameni este un moment important pentru actualizarea sinelui și creșterea calității vieții.

Exercițiul 4 - „Condu-mă”

Scopul: De a dezvolta capacitatea empatică și simțul responsabilității.

Materiale: panglici, băsmale de culori închise.

Țimpul: 20 minute
Desfășurarea: Organizatorul începe discuții despre empatie și rolul acesteia în stabilirea și menținerea relațiilor. După care participanții sunt împărțiți în perechi, oferindu-le câte o panglică sau basma. Câte un participant din perechi este legat la ochi în așa fel ca să nu vadă nimic. Participanții sunt invitați să se plimbe timp de 5 minute în perechi astfel, ca participantul „văzător” să-l conducă pe cel „nevăzător”. Peste 5 minute participanții își schimbă rolurile și din nou se plimbă în perechi.
Comentarii: Participanții sunt invitați să-și expună senzațiile și emoțiile trăite fiind în postură de „nevăzător” și „văzător”. Acest exercițiu dezvoltă abilitatea de empatie dar și stima de sine, responsabilitate și încredere în forțele proprii.
Exercițiul 5 – etapa I: Exersarea minții prin vizualizare.
Scopul: De a favoriza înțelegerea de sine și a celorlalți și dezvoltarea abilităților de comunicare.
Materiale: flipchart, foi de hârtie, pixuri.
Țimpul: 20 minute
Desfășurarea: Organizatorul notează pe flipchart următoarele întrebări și acordă participanților 10 minute pentru a scrie răspunsurile: *Dacă ai fi ceva ce strălucește, ce ai fi și de ce? *Dacă ai fi un animal, ce ai fi și de ce? *Dacă ai fi obiect metalic, ce ai fi și de ce? *Dacă ai fi o mâncare, ce ai fi și de ce? *Privind în jur, ce anume din această cameră te descrie cel mai bine? *Dacă ai fi ceva din natură, în afară de tine, ce ai fi și de ce?
Comentarii: Această activitate oferă ocazia de a ne privi într-un mod diferit, a înțelege mai profund propria persoană, stimulează verbalizarea și gândirea creativă.
Exercițiul 6 – etapa II: Exersarea minții prin vizualizare
Scopul: Înțelegerea de sine și a celorlalți și dezvoltarea abilităților de comunicare.
Țimpul: 20 minute
Materiale: flipchart, foi de hârtie, pixuri.
Organizatorul amintește că multe persoane au probleme în relaționarea cu cel puțin o persoană din viața lor, rugându-i să răspundă la următoarele întrebări referindu-se la acea persoană din viața lor cu care au probleme: *Dacă acea persoană ar fi ceva ce strălucește, ce ar fi ea de ce? *Dacă acea persoană ar fi un animal, ce ar fi ea și de ce? *Dacă acea persoană ar fi obiect metalic, ce ar fi ea și de ce? *Dacă acea persoană ar fi o mâncare, ce ar fi ea și de ce? *Privind în jur, ce anume din această cameră o descrie pe acea persoană cel mai bine? *Dacă ar fi ceva din natură, în afară de sine, ce ar fi ea și de ce?
Comentarii: Acest exercițiu ajută membrii grupului să aibă o perspectivă mai bună asupra persoanei lor importante, conduce la revelații asupra propriei persoane, oferă ocazia de a se privi într-un mod diferit, a înțelege mai profund propria persoană, stimulează verbalizarea și gândirea creativă.
Exercițiul 7 - „Rebus”
Scopul: De a recunoaște importanța cuvântul „empatie” și rolul acestei abilități.
Țimpul: 10 minute
Participanții primesc fișe cu 8 litere și se cere timp de 2 min. să alcătuiască din ele cât mai multe cuvinte, astfel încât cel mai lung cuvânt obținut va fi „empatie”. Apoi se unesc în două grupuri și trebuie să facă lista cuvintelor obținute. Grupurile prezintă și câștigă cine a spus ultimul cuvânt. Apoi sunt rugați, transmitând mingea, să ofere asociații la cuvântul „empatie”.
Comentarii: Întrebări pentru reflecții: De ce este importantă pentru voi empatia?; De ce unii spun „Îmi este greu să-i înțeleg pe cei din jur”?; Ce s-ar întâmpla dacă oamenii ar fi lipsiți de empatie?; Cum putem dezvolta empatia?; Cum se manifestă empatia în viața de zi cu zi?
Exercițiul 8 - Debriefingul. Încheierea ședinței.

Scopul: Dezvoltarea capacității de reflecție privind capacitatea empatică pe care o deține fiecare.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Toți participanții stau în cerc și pe rând spun ce au aflat noi despre sine, despre activitatea sa și în ce situații manifestă empatia, despre relația sa cu empatia.

ȘEDINȚA 17

A șaptesprezecea ședință a programului are scopul de a Antrena abilitățile de a decodifica just expresiile verbele, înțelegând diferența dintre exprimarea emoțiilor, nevoilor și rugămintelor.

Obiectivele ședințe:

- de antrena abilitatea de a decodifica exprimarea trăirilor sufletești;
- de antrena abilitatea de a decodifica exprimarea rugămintelor;
- de antrena abilitatea de a decodifica exprimarea nevoilor.

Exercițiul 1 – Salutul „Mă bucur să te văd!”

Scopul: Formarea coeziunii de grup printr-un joc ce trezește vigilența, concentrația dar și anemiează dispoziția tuturor.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participanții formează un cerc și cineva începe să numere. Fiecare își spune cifra în mod succesiv. Când numărătoarea ajunge la 7, participantul care trebuie să continue începe procesul de la 1. De fiecare dată când cineva spune o cifră, el sau ea indică și direcția în care se va număra.

Exercițiul 2 - Exprimarea trăirilor sufletești

Scopul: De a antrena abilitățile de decodificare verbală a emoțiilor și trăirilor sufletești.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Pentru a vă convinge dacă coincid sau nu opiniile noastre privind exprimarea verbală a trăirilor sufletești, marcați cu un cerculeț cifra din dreptul afirmațiilor care conțin exprimări ale unei stări sufletești.

1. "Simt că tu nu mă iubești".
2. "Sânt trist pentru că pleci".
3. "Mă sperii când spui aceste lucruri".
4. "Când nu mă saluți, mă simt neglijat".
5. "Sânt bucuroasă că poți veni în ospetie".
6. "Ești dezgustător".
7. "îmi vine să te lovesc".
8. "Mă simt neînțeleș".
9. "îmi pare atât de bine că ați făcut acest lucru pentru mine".
10. "Nu sânt bun de nimic".

Comentarii:

1. Dacă ați marcat cu un cerculeț cifra 1, opiniile noastre nu coincid. Expresia arată ce crede vorbitorul despre sentimentele altei persoane, în loc să indice ce simte el însuși. De fiecare dată când verbul *simt* este urmat de pronumele personale *eu, tu, el, ea, voi, ei*, de cuvintele *acest(a), că, de parcă, sau așa ca și cum*, ceea ce urmează nu va reprezintă o frază care exprimă o stare sufletească. Exemple ale sentimentelor ar fi: "*sânt trist*" sau "*mă simt tulburat*".
2. Dacă ați ales cifra 2, împărtășim aceeași părere: a fost exprimată verbal o trăire sufletească.
3. Dacă ați marcat cifra 3, suntem de aceeași părere - a fost exprimată o stare sufletească.
4. Dacă ați încercuit cifra 4, părerile noastre nu coincid. Fraza exprimă acțiunile unei alte persoane față de vorbitor. O expresie a trăirii sufletești ar putea fi: "*Când nu mă saluți intrând pe ușă, eu mă simt neglijat*".
5. Dacă ați marcat cifra 5, sânt de acord că a fost exprimată verbal o trăire sufletească.
6. Dacă ați ales cifra 6, opiniile noastre nu coincid. Expresia arată ce crede vorbitorul despre o altă persoană, și nu ceea ce simte vorbitorul. O exprimare a trăirii sufletești în acest caz ar fi: "*Mă simt dezgustat*".
7. Dacă ați încercuit cifra 7, opiniile noastre diferă. Ea exprimă ceea ce vorbitorul își imaginează că ar face, și nu ceea ce simte de fapt. O exteriorizare a trăirii sufletești în acest caz ar fi: "*Sânt foarte supărat pe tine*."

8. Dacă ați marcat cu un cerculeț cifra 8, avem opinii diferite. El exprimă ce crede vorbitorul când o altă persoană face ceva. O exprimare a stării sufletești în acest caz ar fi: *"Sânt frustrat"* sau *"Mă simt descurajat"*.

9. Dacă ați marcat cu cerculeț cifra 9, părerile noastre coincid – a fost exprimată în mod verbal o trăire sufletească. Cu toate acestea, cuvântul *bine* e vag și general, atunci când e utilizat pentru a reda un sentiment. De obicei, reușim să ne exprimăm emoțiile într-un mod cu mult mai clar, utilizând alte cuvinte, de exemplu, *împlinit, recunoscător, încurajat* etc.

10. Dacă ați ales acest număr, noi nu împărtășim aceeași părere. Ea exprimă ce crede vorbitorul despre sine însuși, și nu ceea ce simte el de fapt. O exprimare a stării sufletești ar fi: *"Eu sânt sceptic în privința talentelor mele"* sau *"Mă simt nenorocit și jalnic"*.

Exercițiul 3 - Exprimarea rugămintilor

Scopul: De a antrena abilitățile de decodificare verbală a rugămintilor.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Pentru a ne convinge în ce măsură coincid opiniile noastre în privința exprimării clare a unei cereri sau rugăminți, încercuiți cifra din fața acelei afirmații de mai jos, prin care vorbitorul cere în mod clar să fie întreprinsă o acțiune concretă.

1. "Aș vrea să mă înțelegi."
2. "Aș dori să-mi spui un lucru pe care eu l-am făcut și pe care tu l-ai apreciat."
3. "Aș vrea să ai mai multă încredere în forțele proprii."
4. "Vreau să încetezi să bei."
5. "Aș dori să-mi permiți să fiu eu însumi."
6. "Aș vrea să fii sincer cu mine în ce privește întâlnirea de ieri."
7. "Aș vrea să conduci mașina cu viteza maximă permisă sau cu o viteză mai mică."
8. "Aș vrea să te pot cunoaște mai bine."
9. "Aș dori să demonstrezi mai mult respect pentru viața mea privată."
10. "Aș vrea să pregătești cina mai frecvent."

Comentarii:

1. Dacă ați marcat cu cerculeț această cifră, noi nu avem aceeași părere, nu exprimă în mod clar o acțiune concretă. Jocul acestei propoziții aș propune formularea: "Vreau ca tu să repeți ceea ce ai auzit că am spus adineauri."
2. Dacă ați încercuit această cifră, suntem de acord.
3. Dacă ați ales cifra 3, împărtășim opinii diferite. Mesajul ar putea fi formulat astfel: "Aș vrea să frecventezi un curs de training pentru sporirea siguranței, încrederii în tine."
4. În cazul în care ați marcat această cifră, nu avem aceeași opinie. Gândul lui ar putea fi reformulat astfel: "Aș vrea să-mi spui ce necesități îți satisfaci atunci când bei și să discuți cu mine alte căi de satisfacere a lor".
5. Dacă ați încercuit cifra 5, avem păreri diferite, în opinia mea, am putea propune alta formulare: "Aș vrea să-mi spui că n-ai să întrerupi relația noastră chiar în cazul în care eu am să fac niște lucruri ce n-o să-ți placă".
6. Dacă ați ales cifra 6, nu împărtășim aceeași opinie. Fraza ar trebui să sune astfel: "Aș vrea să-mi spui ce simți în legătură cu ceea ce am făcut și ce ai fi vrut să fac altfel".
7. Dacă ați marcat cifra 7, suntem de acord.
8. În caz că ați încercuit cifra 8, avem opinii diferite, ar putea fi formulat astfel: "Aș vrea să-mi spui dacă ai accepta să ne întâlnim o dată pe săptămână în timpul prânzului".
9. Dacă ați marcat cu cerculeț cifra 9, nu împărtășim aceeași opinie. Se putea spune, de exemplu, astfel: "Aș dori să bați la ușă înainte de a intra în camera mea".
10. Dacă ați marcat cu cerculeț acest număr, părerile noastre diferă. Fraza ar putea fi reformulată astfel: "Mi-aș fi dorit ca tu să pregătești cina în fiecare seară a zilei de luni".

Exercițiul 4 – joc „Patru medii”

Scopul: Energizarea grupului și scoaterea oboselii.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Participanții stau în cerc. Animatorul anunță că atunci când va rosti cuvântul „Pământ”, toți trebuie să lase mâinile în jos; dacă va rosti cuvântul „Apă”, toți vor întinde mâinile înainte;

cuvântul „Cer” – vor ridica mâinile sus; cuvântul „Foc” – vor roti mâinile de la coate. Cine greșește, se așează.

Exercițiul 5 - Identificarea necesităților

Scopul: De a antrena abilitățile de decodificare verbală a nevoilor.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Pentru a aplica metoda de identificare a necesităților, vă rugăm să marcați cu un cerculeț cifra din fața fiecărei afirmații din care rezultă că vorbitorul își conștientizează responsabilitatea pentru trăirile sale sufletești.

1. "Mă enervezi atunci când lași documentele companiei pe podea în sala de conferințe."
2. "Mă supăr când spui acest lucru, deoarece vreau ceva mai mult respect, iar cuvintele tale le percep drept insultă."
3. "Mă simt frustrat când vii prea târziu la întâlnirea fixată."
4. "Sânt întristată că nu vei veni la cină, deoarece am sperat că vom putea petrece seara aceasta împreună."
5. "Sânt atât de dezamăgită, fiindcă ai promis să faci acest lucru, dar nu l-ai făcut."
6. "Sânt descurajată, fiindcă aș fi vrut să fi progresat mai mult în munca mea până acum."
7. "Uneori, unele lucruri neînsemnate pe care le spun oamenii mă rănesc mult."
8. "Sânt foarte bucuroasă că ați primit această decorație."
9. "Mă sperii atunci când ridici vocea".
10. "Îți sânt recunoscătoare pentru faptul că m-ai adus cu mașina, deoarece chiar aveam nevoie să vin acasă înaintea copiilor mei".

Comentarii:

1. Dacă ați marcat cu cerculeț cifra 1, noi nu împărtășim aceeași opinie. După părerea noastră, această afirmație trebuie înțeleasă astfel: comportamentul unei persoane reprezintă în mod exclusiv cauza trăirilor sufletești ale vorbitorului. Pentru a evidenția acest lucru, el ar fi putut spune: "Mă simt enervat atunci când lași documentele companiei pe podea în sala de conferințe, deoarece aș prefera ca documentele noastre să fie depozitate în siguranță și accesibile când avem nevoie de ele."
2. Dacă ați ales cifra 2, împărtășim aceeași opinie conform căreia vorbitorul își conștientizează responsabilitatea pentru trăirile sale sufletești
3. Dacă ați marcat cifra 3, nu suntem de acord cu dumneavoastră. Vorbitorul trebuia să formuleze fraza astfel: "Mă simt frustrat când vii prea târziu la întâlnirea fixată, deoarece speram să ocupăm niște locuri în rândurile din față".
4. Dacă ați încercuit cifra 4, suntem de acord că vorbitorul își conștientizează responsabilitatea pentru trăirile sale sufletești.
5. Dacă ați marcat cifra 5, noi nu avem aceeași opinie. Vorbitorul trebuia să se exprime astfel: "Atunci când promiți să faci un lucru și nu-l faci, mă simt dezamăgită, deoarece aș vrea să pot avea încredere în cuvintele tale".
6. Dacă ați ales cifra 6, cădem de acord că vorbitorul își conștientizează responsabilitatea pentru sentimentele sale.
7. Dacă ați marcat cifra 7, nu împărtășim aceeași opinie. Vorbitorul trebuia să spună: "Uneori când oamenii spun niște lucruri neînsemnate, eu mă simt rănită, deoarece aș vrea să fiu apreciată, și nu criticată".
8. Dacă ați încercuit cifra 8, avem păreri diferite. Vorbitorul ar fi putut spune: "Când ai primit această decorație, am fost foarte bucuroasă, deoarece am sperat întotdeauna să fii apreciat pentru munca enormă pe care ai depus-o la acest proiect".
9. Dacă ați marcat cu cerculeț cifra 9, avem opinii diferite. Vorbitorul ar fi putut spune: "Când ridici vocea, mă sperii, iar eu am nevoie să mă simt în siguranță".
10. Dacă ați marcat cu cerculeț numărul 10, suntem de acord că vorbitorul conștientizează responsabilitatea pentru trăirile sale sufletești.

Exercițiul 7 – Feedback și tema pentru acasă

Scopul: De a reflecta asupra cunoștințelor și abilităților obținute la ședință și de a întări aceste abilități prin sarcina pentru acasă.

Timpul: 10 minute

Defășurarea: Participanții își expun părerea cu privire la gradul de complexitate de a separa nevoile de emoții și rugăminți. Ce le reușește și ce nu.

Comentarii: Tema pentru acasă - de a face o listă proprie a nevoilor, rugăminților și exprimarea emoțiilor.

ȘEDINȚA 18

A optsprezecea ședință a programului are scopul de a experimenta emoțiile care se manifestă puternic în cadrul unei relații și cum pot gestiona asemenea situații cu ajutorul capacităților empatice.

Obiectivele ședinței:

- de a dezvolta relații mai profunde cu oamenii importanți din viața participanților;
- de a aprofunda dezvoltarea abilităților de a auzi și înțelege exact ceea ce spun ceilalți;
- de a aprofunda dezvoltarea abilităților de a răspunde sau a reacționa în mod eficient.

Exercițiul 1 – Salutul. Feedback pentru tema pentru acasă

Scopul: De a crea o bună dispoziție de lucru valorificând efortul depus în realizarea temei pentru acasă.

Timpul: 15 minute

Defășurarea: Participanții se salută într-o manieră care reflectă diverse emoții, cât mai teatral. Apoi se discută tema pentru acasă. Se analizează exemplele proprii cu privire la exprimarea emoțiilor, nevoilor și rugăminților.

Exercițiul 2 – Discuții pe tema: „Importanței capacității de a asculta”

Scopul: De a stimula reflecteze asupra propriului comportament și importanței capacității de a asculta.

Materiale: Fișa de lucru “Acționează empatic”

Timpul: 20 minute

Defășurarea: Se oferă participanților fișa de lucru, care conține un studiu de caz. Sunt invitați să citească studiul de caz și apoi li se adresează următoarele întrebări: Ai experimentat sau ai observat vreodată o întâmplare similari? Soluția studiului de caz pare să fie potrivită? Pare să fie o soluție ce poate fi pusă în practică? Crezi că ceva atât de simplu ar putea schimba lucrurile? Dacă da, în ce fel? Dacă nu, de ce nu?

Studiul de caz.

Șefa de grupă este o fată cu aptitudini de bun organizator și lider care crede că îi pasă cu adevărat de colegii ei. Colegii consideră că ea este un lider talentat, dar sunt puși în dificultate de aparenta ei lipsă de interes față de ei. Acest lucru începe să afecteze moralul echipei. Șefa este o persoană foarte orientată pe obiective și consumă mult timp gândindu-se la ce are de făcut în ziua respectivă. Din moment ce se gândește numai la responsabilitățile ei, imediat ce ajunge la școală intră direct în sala de clasă. Nu bagă în seamă pe nimeni și nu își face niciodată timp să interacționeze cu cineva. Deseori, nici nu îi salută pe colegi. Șefa conștientizează efectul comportamentului ei asupra colegilor abia când primește îi spune diriginta Discuțiile ulterioare cu colegii o ajută să înțeleagă cum se simt ei și cum ar prefera să fie tratați. Șefa de grupă apelează la ajutorul deregintei cu care identifică o strategie simplă pentru a intra în contact cu colegii ei, astfel încât aceștia să se simtă apreciați și să nu simtă neglijență.

- Strategia presupune confecționarea unui cartonaș de buzunar pe care sunt trecute următoarele lucruri:
Oprește-te să saluți oamenii, stabilește contact vizual și spune-le oamenilor pe nume!
- Întreabă-i la cu ce se ocupă și cum merge treaba. Oprește-te și ascultă răspunsul lor!
- Întreabă-i dacă poți să îi ajuți cu ceva.
- Reformulează ce ți se spune și „ghicește” cum se simt — „Pari cam sceptic în legătură cu asta!” (trebuie să ai la îndemână mai multe cuvinte care să descrie emoții, pentru a răspunde cât mai adecvat).

Rezervarea unor momente pentru a se preocupa de cei din jur a ajutat-o să intre în contact cu colegii și să restabilească relațiile cu ei.

Comentarii: Participanții vor fi rugați să se concentreze pe realitatea sa personală, să aleagă o relație din viața sa (sau mai multe) în care ar dori să simtă o conexiune mai autentică. Se va analiza împreună lucrurile care lipsesc din relația respectivă în prezent și vor fi întrebați cum cred că percepe situația cealaltă persoană implicată în relație. Vor fi rugați să își analizeze programul și tiparele de comportament din prezent și să aleagă cel mai potrivit moment al zilei pentru a interacționa cu

persoana în cauză, oferindu-i atenție și ascultând, cu adevărat, ce are de spus.
Exercițiul 3 – Exersarea reformulării semnificației mesajului
Scopul: De a-i învăța cum să folosească reformularea în optimizarea comunicării.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Pentru a-i învăța cum să folosească reformularea în optimizarea comunicării, compune câteva modele de reformulări pe care acesta să le exerseze până când se obișnuiește. Se va sugera să folosească formulele de introducere de mai jos pentru a învăța să reformuleze: <ul style="list-style-type: none"> • „Înțeleg că...” • „Ceea ce înțeleg eu este că tu vrei (ai nevoie de)... „ • „Bun, deci am impresia că...”
Exercițiul 4 – Exersarea reflectării emoționale
Scopul: de a exersa diverse moduri în care poate reflecta felul în care se simt ceilalți.
Timpul: 25 minute
Desfășurarea: Participanții vor fi ajutați să exerseze diverse moduri în care poate reflecta felul în care se simt ceilalți, folosind modelele de mai jos: <ul style="list-style-type: none"> • „Iar asta te face să te simți destul de...” • „Vai, cu siguranță te simți... în privința asta.” • „E firesc să te simți cam...”
Comentarii: Participanților li se explică că nu trebuie să își facă griji și că, de fie dată când sentimentele sugerate de el nu vor fi cele experimentate de celălalt, acea persoană îl va corecta și își va descrie trăirile afective mult mai în detaliu.
Exercițiul 5 – Completarea cartonașului
Scopul: De a ajuta participanții să formuleze noile comportamente pe care vor să le pună în practică.
Materiale: cartonașe (7cm*12cm), pix.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Participanților li se spune că, dacă are nevoie de puțin ajutor, poate face un cartonaș pe care să noteze, pe scurt și la obiect, noile comportamente pe care vor să le pună în practică, inclus numele persoanei cu care vor exersa și momentele exacte când vor încerca să le aplice.
Exercițiul 6 - Jocul „Pietrarul”,
Scopul: Detașarea de emoții, destresarea.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Se separă sala în 3 părți. Participanții formează 2 echipe, fiecare plasându-se pe un teritoriu lateral. În mijloc va sta „pietrarul”, care se poate mișca doar în limitele acestui spațiu. La fiecare lovitură din palme a „pietrarului” toți își vor schimba repede teritoriul. De fiecare dată când toți trec spre celălalt spațiu, „pietrarul” încearcă să atingă pe cineva. Persoanele atinse se transformă în „ciment”, împietrind pe loc. Jocul se termină odată cu „împietrirea” tuturor participanților.
Exercițiul 7 – Ritualul de adio „Masajul grupului”
Scopul: De a crea o stare de bine și relaxantă la despărțire.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Roagă participanții să stea în cerc și să se întoarcă lateral. Fiecare participant va masa umerii, capul, mâinile, spatele persoanei dinaintea sa. Participanții pot sta în picioare sau se pot așeza pe podea. Cine dorește, poate închide ochii.

ȘEDINȚA 19

A nouăsprezecea ședință a programului are scopul de a familiariza participanții cu modelul trebuințelor a lui Maslow prin prisma nevoilor de apartenență socială și autoactualizarea.

Obiectivele ședințe:

- de a conștientiza importanța și satisfacerea în mod calitativ a nevoilor și în special, nevoia de recunoaștere și afiliere socială;
- de a le dezvolta deprinderea de a identifica nevoile personale și de a le exprima clar în cadrul unei relații
- de a favoriza dezvoltarea capacității de reflecție și gândirii recursive.

Exercițiul 1 – Ritualul de salut, Jocul “Salutare”
Scopul: Ritualul de salut și facilitarea unei dispoziții amicale de lucru în echipe
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Formatorul va scrie pe cartonașe aparte diferite modalități de salutare din fișa Salutare și distribuie fiecărui participant câte un cartonaș. Sarcina lor este să se prezinte și să strângă mâna altor persoane. Ei vor atrage atenția la persoanele care mai folosesc un asemenea tip de salutare ca a lor. Participanții se vor saluta până când vor întâlni toate modalitățile de salutare. Apoi, roagă-i să utilizeze salutul lor preferat sau să inventeze alte modalități.
Exercițiul 2 – Tema pentru acasă
Scopul: Examinarea temei de acasă. Identificarea descoperirilor și observațiilor personale.
Timpul: 5 minute
Desfășurarea: Formatorul va facilita o discuție despre experiențele și observările personale. Va culege evidențiind câteva gânduri cheie ce vizează importanța satisfacerii nevoie de a relaționa pentru a avea o stare de bine și a fi valorificat.
Exercițiul 3 - Prezentarea teoriei. Ierarhia nevoilor
Scopul: Familiarizarea participanților cu conținutul teoretic al ierarhiei nevoilor.
Timpul: 25 minute
Desfășurarea: <u>Conținutul teoretic pe scurt</u> Aristotel spunea că omul trebuie să trăiască în cetate, în colectivitate. El se desăvârșește social alături de semenii săi, participă la viața cetății, la comunitatea politică. În fapt, filozoful intuia ceea ce Maslow avea să confirme abia la jumătatea secolului al XX-lea, anume că nevoia de apartenență îi determină pe oameni să se alăture, să formeze comunități, să se asocieze în organizații. Nevoile și motivațiile – iată două dintre atributele specifice ființei umane, care ne definesc și ne diferențiază. Sunt două din lucrurile care te pot face să rămâi un om obișnuit toată viața sau să devii lider. Maslow identifică cinci tipuri de nevoi specifice, fiecărui tip fiindu-i asociat un etaj al piramidei. 1. Nevoi fiziologice. 2. Nevoia de siguranța. 3. Nevoia de dragoste și apartenența. 4. Nevoia de autorepect(stimă). 5. Nevoia de autorealizare (autoîmplinire).
Comentarii: Toate nevoile se explică pe înțelesul copiilor din perspectiva importanței satisfacerii acestora și ca forță motivațională în formarea atitudinilor, construirea relațiilor, luarea deciziilor, etc.
Exercițiul 4 – jocul „Haosul”
Scopul: A energiza grupul și a îmbunătăți concentrarea.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Pregătiți fisele pe care sunt înscrise însărcinările pentru fiecare participant. Participanții formează un cerc și animatorul le da fisele. La semnalul animatorilor, participanții trebuie să înceapă să facă ceea ce este scris pe fise, iar la următorul semnal trebuie să se oprească. Exercițiul trebuie repetat de câteva ori.
Comentarii: Exemple de însărcinări: „sari ca iepurele”, „lătra”, „cânta happy birthday”. Pot fi pregătite câteva însărcinări care sunt legate între ele și trebuie scrise pe fise separate. Fiecare participant trebuie să caute persoana cu însărcinarea asemănătoare (de exemplu „fa ca o vaca” corespunde însărcinării „mulge vaca”).
Exercițiul 6 - Ex. - I „Cu să-ți identifici nevoile”
Scopul: De a dezvolta abilitatea de a identifica nevoile personale
Timpul: 25 minute
Materiale: Prezentarea în prezi a celor 6 etape, pix caiet.
Materiale: fișă de lucru pix caiet
Desfășurarea: Formatorul va explica o serie de acțiuni, în 6 pași, pentru ca participanții să-și poată identifica nevoile.

In numai șapte pași simpli, îți poți descoperi nevoile și începe să-ți stabilești propria ierarhie de nevoi. Folosește-te de un jurnal, de un caiet sau de o foaie de hârtie separată ca să-ți urmărești evoluția; poți să faci exercițiul lunar sau după ce ai trăit o experiență relaxantă. Nu te gândi prea mult la proces; ca să vezi lucrurile mai limpede, repetă exercițiul 16 secunde înainte să treci la pasul următor.

1. Citește lista de mai jos și notează nevoile cele mai importante pe care le ai în acest moment. Fii cât mai personal. Gândește-te la aspectele fundamentale care chiar simți că îți lipsesc.

Nevoi de supraviețuire: nevoile biologice și fiziologice de aer, mâncare, apă, căldură, dragoste, somn.

Nevoi de siguranță: protecție în fața forțelor naturii și a amenințărilor fizice, adăpost, lege, ordine, disciplină etc. Nevoi sociale: apartenență și dragoste, legătură, comunitate, familie, afecțiune, relații, atenție, apreciere, acceptare, exprimare personală, interacțiune etc. Nevoi de stimă și recunoaștere: stimă de sine, importanță, realizare, succes în plan material, influență, independență, statut, autoritate, prestigiu etc. Nevoi de actualizare de sine: dezvoltarea gândirii, scop, punerea în slujba celorlalți, intuiție, realizarea potențialului personal, împlinire de sine, experiențe de vârf etc.

2. Acum, ordonează-ți nevoile de la cea mai importantă la cea mai puțin importantă. Care este nevoia cea mai stringentă în acest moment - astăzi? Care te frământă cel mai tare? Care dintre nevoile pe care încă nu ți le-ai satisfăcut Își pune cel mai puternic amprenta asupra vieții tale?

3. Gândește-te la aspectele după care îți ghidezi Viața în prezent și la ce faci ca să-ți satisfaci aceste nevoi (alegeri, decizii, comportamente, obiceiuri). Faptul că citești această carte ar putea fi un pas important pe care îl faci către satisfacerea lor.

4. Care sunt nevoile cărora ar merita să le acorzi mai multă atenție?

5. Care sunt nevoile pe care nu ți le poți satisface pentru că ești abătut, copleșit sau stresat?

6. Ce nevoi s-au schimbat de săptămâna trecută până acum? Dar de luna trecută? De anul trecut? De când erai copil? De când ai trăit un moment decisiv?

7. Recitește lista de câteva ori, corectând-o și actualizând-o pe măsură ce înțelegi mai bine care sunt nevoile tale cele mai importante (**punctul 7 este tema pentru acasă**)

Comentarii: Formatorul va urmări grupul pentru a da suficient timp de reflecție.

Exercițiul 6 - Ex. - II „Să identificăm nevoile sociale”

Scopul: de a focusa atenția și de a conștientiza nevoile sociale de bază și consecințele resimțite în cazul în care nu sunt satisfăcute.

Timpul: 20 minute

Materiale: flipchart și markere

Desfășurarea: Formatorul va ruga participanții să exploreze prin metoda beanstroming să identifice nevoile sociale. Un voluntar le va trece pe flipchart.

Toată viața ne străduim să ne satisfacem nevoile de:

Intimitate, Iubire, Apartenență, Încredere e Includere, Compasiune, Legătură afectivă, Sinceritate, Schimb, Cooperare, Educație, Comunicare, Apropiere, Sprijin, Comuniune, Prietenie, Empatie.

Comentariu: Concluzia principală la care trebuie să ajungă participanții este că: “*Nevoilor nesatisfăcute, duc la acumularea stresului zi de zi, și ne afundăm în nisipurile mișcătoare ale propriilor noastre emoții.*”

Exercițiul 7 - Ex. - III „Să identificăm resursele p/u nevoile sociale”

Scopul: Identificarea și concentrarea atenției participanților asupra resurselor ce îi dau putere și îi satisfac nevoile sociale.

Timpul: 15 minute

Materiale: Fișe și pix

Desfășurarea: Formatorul va formula următoarea întrebare: Acum, însă, întreabă-te: Ce mă face să simt că nevoile mele sociale sunt satisfăcute? Vezi dacă vreuna dintre situațiile de mai jos se regăsește în răspunsul tău, atribuind % de la 1%-100%:

Fișa

- Să te bucuri de atenție din partea prietenilor.
- Să te exprimi și să fii auzit, să primești afecțiune din partea celor dragi.
- Să ți se vorbească frumos.
- Să inviți oameni la tine în vizită.
- Să-ți faci relații noi.

- Să fii creator de conținut, să compui muzică sau să realizezi lucrări de artă care să le placă oamenilor.
- Să ai câteva relații importante sau speciale.
- Să fii considerat persoana care are întotdeauna soluții.
- Să aduci oamenii împreună.
- Să ierți pe cineva care ți-a greșit.
- Să te implici în viața comunității sau în cauze civice.
- Să fii tratat cu duioșie și afecțiune.
- Să simți că ești apreciat la locul de muncă.
- Să dai o petrecere.
- Să faci fapte bune.
- Să fii inclus în discuțiile intime ale altora.
- Să-ți îndeplinești un obiectiv.
- Să obții o mărire de salariu.
- Să fii acceptat în grupul la care ții cel mai mult.
- Să știi că ceilalți îți țin pumnii.

Exercițiul 9 – Exercițiu de imagerie dirijată „Limpezește-ți mintea în 16 secunde”

Scopul: Se va utiliza tehnica imaginației dirijate pentru relaxare și învățarea gestionării situațiilor stresante.

Timpul: 7 minute

Desfășurarea:

Gândește-te la ceva ce te-a enervat sau deranjat în ultimele zile... o discuție dificilă, o dezamăgire, o așteptare care ți-a fost înșelată. Poate că cineva ți-a spus că va face ceva și nu a făcut sau poate că cineva ți-a dat o anumită oră de întâlnire și a întârziat, sau poate că cineva a dezvăluit pe neașteptate ceva despre tine unei alte persoane și ce s-a spus a ajuns la urechile tale. Chiar acum, dacă vrei, poți să vezi cu ochii minții chipul acelei persoane, poți chiar să reconstitui scena în minte și să observi dacă există vreoa parte a corpului tău care se enervează. Acordă-ți câteva momente pentru a intra în această stare. Acum, inspiră lent și adânc pe nas și, în timp ce faci asta, numără rar până la patru și vizualizează aerul în timp ce pătrunde în nas și apoi în faringe. Urmărește-ți respirația în timp ce aerul coboară în piept și intră în plămâni. Încearcă să simți cum ți se umflă abdomenul. Vizualizează-ți abdomenul plin de aer, ține-ți respirația numărând până la patru și încearcă să urmărești aerul din abdomen în timp ce nur Unu, doi, trei, patru. Acum, ușor, numărând tot până la patru, eliberează aerul și urmărește-l în timp ce urcă înapoi către piept, cum trece în gât, apoi prin sinusuri și cum iese afară pe nări. Când simți că ai dat afară și ultima gură de aer, ține-ți respirația numărând până la patru. Observă, vizualizează, urmărește aerul... în timp ce se risipește în eter. Acum, respiră normal și hai să repetă exercițiul cu ochii închiși. Nu uita: tragi aer în piept numărând până la patru - îți ții respirația numărând până la patru - dai aerul afară numărând până la patru - îți ții respirația numărând până la patru. Urmărește-ți respirația. Observarea ei pe toată durata exercițiului este esențială.

Exercițiul 9 – Procedura de adio, Tema pe acasă

Scopul: luarea de rămas bun între participanți și formator, reamintirea sarcinii pentru acasă de făcut.

Timpul: 5 minute

Desfășurarea: De revăzut lista nevoilor de actualizat.

ȘEDINȚA 20

A douăzecea ședință a programului are scopul de a iniția dezvoltarea capacităților de reflecție și gândire pozitivă prin facilitarea flexibilității, adaptării la schimbare, actualizării sinelui și proiectarea planurilor de viitor.

Obiectivele ședinței:

- de a reflecta asupra propriei vieți, oportunități pe care le oferă;
- de a ajuta participanții să vadă autoactualizarea ca pe un proces prin care își pot clarifica răspunsul la întrebarea: Cum/în ce fel/cine vreau să fiu?
- de a favoriza dezvoltarea capacității de reflecție și gândirii recursive.

Exercițiul 1- Ritualul de salut “Salut prin exprimarea nevoilor”
Scopul: Formarea coeziunii de grup, atitudinii pozitive și activității de lucru a grupului.
Materiale: Ghem de ață
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Participanții se aranjează în cerc, formatorul ținând în mână un ghem de ață. Formatorul se salută, expune trei nevoi pe care le-a simțit astăzi, apoi transmite ghemul unui alt participant, continuând așa până ghemul va trece pe la toți participanții. Apoi ață este întinsă de toți participanții, iar conștientizarea că ei sunt uniți cu un singur fir le dă posibilitatea să înțeleagă că sunt un tot întreg, un grup și că nevoile lor sunt comune.
Exercițiul 2 – Debriefingul cu privire la tema pentru acasă
Scopul: Examinarea temei de acasă. Evidențierea dificultăților la realizarea acesteia.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Participanții sunt rugați să-și expună părerea referitor la dificultățile întâlnite la îndeplinirea temei de acasă și a emoțiilor trăite. Doritorii sunt îndemnați să citească ceea ce au refăcut sau au actualizat din lista de cele mai importante nevoi identificate. Să înțeleagă că nevoile se schimbă.
Exercițiul 3 - Copacul vieții
Scopul: A ajuta participanții să mediteze despre propria lor viață.
Timpul: 25 minute
Materiale: hârtie și carioca.
Desfășurarea: Formatorul va ruga fiecare participant să deseneze „copacul vieții”: RADACINILE reprezintă familia din care provenim și influențele puternice care ne-au format ca personalitate; TULPINA reprezintă viața noastră actuală: familia, școala, etc.; FRUNZELE reprezintă sursele noastre de informare: presa, radioul, televiziunea, cărțile, prietenii; FRUCTELE reprezintă succesele noastre, proiectele și programele care le-am organizat, grupurile ce le-am format și materialele produse; MUGURII reprezintă speranțele noastre pentru viitor.
Exercițiul 4– complex de tehnici cognitive și de reflecții. Ex. - I „pine-ți inspirația în practică”
Scopul: De a facilita listarea ideilor și a sentimentelor cu privire la obiective, modele de succes.
Timpul: 20 minute
Materiale: fișă de lucru pix caiet
Desfășurarea: Formatorul va ruga participanții să completeze răspunsurile la itemul 1 din fișa de lucru. <i>Fișa de lucru:</i> Gândește-te la câteva exemple de povești de succes – persoane care s-au confruntat cu dificultăți mari, ale căror eforturi s-au materializat în realizări excepționale, impresionându-te profund. Încearcă să identifici similaritățile dintre provocările acelor persoane și situația ta prezentă. Ce obstacole trebuie să depășești tu pentru a putea atinge obiectivele? Analizează ce anume ai observat în legătură cu acele persoane și care sunt motivele pentru care ai fost impresionat de ceea ce au realizat. Care sunt acele calități și abilități pe care tu le consideri importante și pe care le-ai admirat la persoanele în cauză? Reconectează-te la experiența inițială de a asculta/citi/observa povestea respectivă. Scrie mai jos despre sentimentele și gândurile tale cu privire la acea experiență.
Exercițiul 5 - Ex. - II „pine-ți inspirația în practică”
Scopul: Identificarea lucrurilor pe care le vor simți, auzi, vedea odată ce obiectivele lor vor fi actualizate.
Timpul: 30 minute
Desfășurarea: Formatorul va ruga participanții să se gândească și să noteze la lucrurilor pe care le vor simți, auzi, vedea odată ce obiectivele lor vor fi actualizate. <i>Fișa de lucru:</i> Abilitatea de a inspira presupune să te comporți în așa fel încât ceilalți să simtă și să creadă că și ei pot să reușească și să depășească dificultățile cu care se confruntă în viață. Itemul 1 a fost conceput astfel

încât să te ajute să intri în contact cu propriile surse de entuziasm — de genul „Pot face asta!“, entuziasm pe care l-ai încorporat de-a lungul timpului în structura ta de personalitate. Acum, încearcă să îți imaginezi cum te-ai simți dacă ai dobândi mai multe dintre calitățile și abilitățile pe care le admiri la persoanele care te-au inspirat. Notează acele lucruri pe care le vei simți, auzi și vedea diferit, odată ce îți vei actualiza mai mult propriile abilități din ariile respective. De exemplu, ai putea scrie: „Când voi fi mai asertiv/expresiv, voi vedea surprinderea pe fața oamenilor care mă știu timid. Voi auzi comentarii cu privire la felul în care m-am schimbat și voi fi provocat de mai mulți oameni, din moment ce voi lua atitudine mai des. Mă voi simți temător la început, dar și mai congruent și mai autentic, ceea ce va însemna eliberarea de o mare tensiune.“

Exercițiul 6 - Ex. - III „pine-ți inspirația în practică”

Scopul: Identificarea lucrurilor care i-au blocat în trecut în procesul de actualizare a obiectivelor personale.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Formatorul va ruga participanții să discute blocajele pe care le-au experimentat în trecut.

Fișa de lucru:

Acum, încearcă să te concentrezi asupra lucrurilor care te-au împiedicat să îți manifesti aceste calități și aptitudini în trecut și notează mai jos cauzele identificate. Au existat modalități utile prin care aceste blocaje în calea exprimării tale libere ți-au folosit pentru a te apăra în trecut: De exemplu: „Exprimarea propriei opinii în copilărie însemna mai degrabă ostilitate și respingere.“ Este încă necesar să păstrezi acele tipuri de limitare? De ce da sau de ce nu?

Exercițiul 7 - Ex. - IV „pine-ți inspirația în practică”

Scopul: Înțelegerea motivelor pentru care ar trebui să evite blocajele în realizarea obiectivelor

Timpul: 10 minute

Materiale: pix, fișa de lucru caiet

Desfășurarea: Formatorul va ruga participanții să schițeze un plan pe 6 săptămâni, pe baza lucrurilor pe care le-au descoperit pe parcursul acestui exercițiu, care să respecte următoarele principii: eșalonarea obiectivelor pe întreaga perioadă, pozitivarea dialogului intern, responsabilizarea prin câștigarea unui aliat și sărbătorirea realizărilor atât la sfârșitul planului, cât și pe parcursul acestuia.

Fișa de lucru

Folosindu-te de ideile și sentimentele pe care le-ai reactivat la nivelul conștiinței, pe parcursul acestui exercițiu, structurează un plan de șase săptămâni pentru a scoate la iveală mai mult din ceea ce vrei tu să fii cu adevărat. Dacă ai un mentor (profesor, rudă, etc.) sau un prieten în cadrul analizei împreună acea persoană și incorporează în el sugestiile primite, stabilind întâlniri cu el/ea o dată pe săptămână pentru a-ți urmări evoluția și pentru a încuraja progresul.

Exercițiul 8 Debriefingul. Ritualul de adio

Scopul: De a formula concluzii generale de grup și de a lăsa un sentiment plăcut de reflecție la despărțire

Timpul: 10 min.

Desfășurarea: Formatorul va conduce discuția prin formularea întrebărilor: Cum vă simțiți? Ce idei aveți? Cu ce gânduri plecați? Vă propun să mergem acasă cu gândul că cel puțin 4 nevoi le veți satisface în această seară.

ȘEDINȚA 21

A douăzeci și una ședință a programului are scopul de a dezvolta capacitățile de reflecție și gândire pozitivă prin facilitarea flexibilității și adaptării la schimbare:

Obiectivele ședințe:

- dezvoltarea abilității de a ajusta gândurile, emoțiile, comportamentul pentru a schimba situația sau a se adapta și integra eficient;
- dezvoltarea abilităților de relaxare și toleranță la stres.

Exercițiul 1 – Salutul și jocul „Strigă-mă după prenume!”

Scopul:
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Participanții formează perechi și decid cine din pereche va fi numărul 1 și cine numărul 2. Anunță toți numărul 1 să meargă în centrul sălii și să închidă ochii. Numărul 2 se vor plasa haotic prin sală fără a se mai mișca din loc. La semnalul animatorului, numărul 1 trebuie să-și găsească numărul său 2, care-l strigă după prenume. Runda se încheie când toți numărul 2 și-au găsit numărul 1. Apoi participanții își schimbă rolurile.
Exercițiul 2 – Metaforă terapeutică „Confruntarea cu schimbările”
Scopul: De a dezvolta resursele de conștientizarea propriilor aptitudini, alegerea de a schimba ceea ce poți, de a privi aspectele pozitive.
Timpul: 25 minute
Desfășurarea: <u>Conținutul metaforei „Confruntarea cu schimbările”</u> <p>Îți amintești de prima ta zi de școală? Unii copii de-abia așteaptă să meargă la școală în clasa întâi. Alții se sperie și nu vor deloc să meargă. Iar unii copii nu vor să-și părăsească mamele la poarta școlii. A-i vedea tot felul de copii mari și străini în curtea școlii poate fi înfricoșător, iar profesorii pot vorbi pe voci ridicate, răstite dar, pentru majoritatea dintre noi, a merge la școală e un lucru pe care trebuie să-l facem, fie că ne place sau nu. Ce simțim în această privință totuși e ceva ce putem influența.</p> <p>Când Alicia își amintea de prima ei zi de școală, probabil își amintea și multe din acele sentimente înfricoșătoare. În momentul poveștii noastre totuși, a crescut și a devenit, și ea, unul dintre „copiii cei mari”. Cunoaște pe toată lumea din clasa ei și mulți copii din alte clase și are o grămadă de prieteni. Îi știe pe profesori, face sport și nu se mai gândește la cum s-a simțit în prima zi.</p> <p>Acum, la sfârșit de școală primară, Alicia se pregătește să înceapă gimnaziul. Din nou, mama ei o va lăsa la poarta unei școli noi și îi va spune la revedere în timp ce ea va intra într-o curte neștiută a școlii cu o grămadă de copii pe care nu-i cunoaște și cu profesori pe care nu i-a mai întâlnit până atunci. Din nou va fi una dintre „fetițele mici”. Cum va face față?</p> <p>În școala primară se simțea acceptată, chiar importantă. Parcursesese cu brio primele clase. Oricine ar vedea ce se întâmplă cu Alicia acum ar vrea să spună: „Hei, stai un pic și adu-ți aminte cum a fost când ai mers prima dată la școală. Lucrurile au fost înfricoșătoare și necunoscute atunci, dar uite ce bine te descurci acum. Dacă ai făcut o dată acele schimbări în școala primară, atunci sigur le poți face și când vei intra la gimnaziu”.</p> <p>Desigur, Alicia nu știa ce o așteaptă. Nu avea de ales în privința faptului că trebuia să meargă la liceu, însă depindea de ea cum anume se va simți. Puteau să existe lucruri înfricoșătoare în legătură cu gimnaziul, dar puteau fi și lucruri incitante, amuzante. Niciunul dintre noi nu putem vedea în viitor, deci nu ne putem aștepta de la Alicia să știe cât va fi de interesant să abordez obiecte de studiu noi și diferite, cât de plăcuți ar putea fi profesorii sau ce prieteni noi își va face. Trebuia să trăiască ea însăși toate experiențele inedite ce-o așteptau, cum ar fi muzica, teatrul și sportul.</p> <p>Alicia poate că și uitase că era capabilă să se adapteze la experiențe noi și necunoscute. Dacă o făcuse în școala primară, cu siguranță o putea face și acum, când era mai mare și mai coaptă la minte și știa mai multe decât înainte. Cineva îi spusese cândva: „Trebuie să știi că, odată ce ți-a reușit ceva, o să izbândești și a doua oară. Odată ce ai învățat să mergi pe bicicletă, să joci un joc nou pe calculator sau să rezolvi o formulă de matematică, știi că poți face asta din nou. Cu cât practici mai mult, cu atât mai bun devii”.</p>
Comentarii: Formatorul în procesul de reflecții va conduce spre ideea că: învățarea faptului că gândurile pot determina sentimentele; A ști că, odată ce ți-a reușit ceva, vei izbândi și a doua oară; că avem resurse suficiente putem utiliza abilităților deprinse în trecut; e nevoie să fim creativi și să vedem multitudinea de opțiuni; și să avem încredere în propriile aptitudini.
Exercițiul 3 – Cadrul teoretic „Ce este abilitatea de a fi flexibil”
Scopul: Familiarizarea participanților cu conceptul „abilitatea de a fi flexibil”
Timpul: 20 minute
Desfășurarea: <u>Prezentarea pe scurt a cadrului teoretic</u> <p><i>Flexibilitatea este acea abilitate care ne ajută să ne adaptăm la schimbările imprevizibile sau pe care nu le putem controla. De asemenea, flexibilitatea este acea abilitate care ne permite să satisfacem nevoile altor persoane, chiar și în situațiile în care acestea ar putea să fie în contradicție cu trebuințele</i></p>

noastre. Un grad prea mare de flexibilitate, pe de altă parte, ne poate determina să ne asumăm responsabilitățile celorlalți; un grad prea mic de flexibilitate ar putea să ne condiționeze să ne rezumăm numai la ceea ce ne este familiar sau confortabil, iar acest lucru ar putea fi frustrant pentru cei din jur, în special în contextele în care se impun schimbări de anvergură. Un element extrem de important al flexibilității echipei derivă din înțelegerea și aprecierea pe care fiecare individ le manifestă față de rolurile și contribuțiile tuturor celorlalți membri ai grupului. Având o fundație puternică, reprezentată de înțelegerea rolurilor și a responsabilităților colegilor, echipa va avea la dispoziție toate informațiile necesare pentru a putea dezvolta, în interiorul său, abordări flexibile în ceea ce privește.

Comentarii: Întrebări pentru reflecții: Ce este pentru voi flexibilitatea? În ce situații manifestați flexibilitatea? La ce vă ajută? Ce se întâmplă dacă nu sunteți flexibili?

Exercițiul 4 – „Vreau să-mi schimb viața”

Scopul: De a încuraja manifestarea liberă a propriei dorințe de schimbare, conștientizarea propriilor nevoi și interdicții.

Timpul: 50 minute

Desfășurarea: Participanții, așezați în cerc, vor fi invitați să dea frâu liber imaginației și propriilor idei. Conducătorul va spune: „Dacă fiecare dintre voi ar vrea să-și schimbe viața, să o facă mai activă, iar pentru asta ar fi de ajuns să exprimați o dorință, care sunt lucrurile pe care ați dori să le faceți? Scrieți pe foaia de hârtie primele 10 idei care vă vin în minte, chiar și cele mai absurde și imposibile”. La sfârșitul elaborării textului, fiecare participant trebuie să-și exprime verbal propriile fantezii. Va urma apoi o discuție la care fiecare va fi încurajat de către ceilalți participanți să-și înfrunte propriile dorințe.

Comentarii: Sugestii pentru conducător. Conducătorul, dacă dă sfaturi, nu va trebui să definească conceptul de schimbare, ci participantul însuși trebuie să-l definească, cu trăsăturile lui calitative și cantitative. Fanteziile și ideile exprimate sunt manifestări ale nevoilor și impulsurilor necunoscute: explicarea îi va ajuta să le accepte și să-și conștientizeze interdicțiile. Fanteziile, tocmai datorită conținuturilor speciale, nu trebuie să fie niciodată obiectul evaluării morale sau judecăților critice, pe timpul discuției, nici din partea conducătorului și nici din partea participanților. Experiența va putea fi cu atât mai semnificativă cu cât este adaptată la un grup de participanți de vârste apropiate.

Exercițiul 5 – Sărbătoarea momentelor speciale!

Scopul: De a ajuta participanții să se învețe să onoreze momentele speciale din viața lor. De a-i învăța să valorifice momentele de bucurie, fericire, amuzante, pozitive, miraculoase din viața lor.

Materiale: Fișa, creioane colorate.

Timpul: 15 min

Desfășurarea: Participanților li se distribuie fișa. Fiecare se va gândi la momentele speciale din viață și le vor da o denumire poziționându-le în diverse locuri de pe fișă. Vor colora fișa. După ce participanții finisează, formatorul va sărbători momentele importante din viața fiecărui participant prin discuții și aplauze.



Exercițiul 6 – Ritualul de adio și jocul „Umbra”
Scopul: Scoaterea oboselii, energizarea grupului la despărțire.
Timpul: 5-7 minute
Desfășurarea: Definiște limitele spațiului de joc. Un voluntar va fi jucătorul „special”. Obiectivul jocului este ca jucătorul „special” să-i prindă pe ceilalți călcând pe umbra lor. Când jucătorul „special” calcă pe umbra cuiva, strigă „Soare!”. Participanții care au fost prinși devin și ei jucători „speciali”, dar vor sta nemișcați până când vor fi prinși alți trei jucători

ȘEDINȚA 22

A douăzeci și doua ședință a programului are scopul de a ajuta participanți să înțeleagă că vizualizarea soluționării cu succes a unei probleme are potențialul de a genera energia pozitivă de care au nevoie pentru a găsi mai rapid o rezolvare cu adevărat eficientă a acesteia.

Obiectivele ședințe:

- Conștientizarea consecințelor gândirii pesimiste în comparație cu rezultatele gândirii optimiste.
- Asumarea angajamentului de a ghida propria gândire într-o direcție pozitivă pentru a obține rezultate mai bune.

Exercițiul 1 – Salutul
Scopul: Coeziunea grupului pentru a crea o dispoziție bună de lucru în echipe.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Participanții formează un cerc. Pune în mijloc o minge și explică-le că scopul lor este să ridice mingea de jos și să o mențină în aer, folosindu-și doar picioarele stângi și implicând toți membrii echipei.
Comentarii: După ritualul de salut formatorul va organiza jocul.
Exercițiul 2 – Analiza corelațiilor dintre optimism, valori și credințe personale
Scopul: Conștientizarea propriei credințe despre optimism, dezvoltarea capacității de reflecție.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Formatorul va discuta cu participanții despre conexiunea dintre optimism și capacitatea de a crede în rezolvări pozitive ale problemelor. Lucrurile despre care oamenii își imaginează că urmează să se întâmple au un puternic efect asupra rezultatelor pe care aceștia le obțin în realitate. Un exemplu ar fi faptul că agenții de vânzări mai optimiști sunt mai eficienți și acest lucru este valabil pentru oricare om, oricare profesie.
Exercițiul 3 – În perechi: discuții despre importanța optimismului
Scopul: Dezvoltarea gândirii reflexive și conștientizarea propriului comportament și emoții.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Formatorul propune participanților să discute cu partenerii de echipă despre percepția lor personală asupra importanței optimismului în viața oamenilor. Apoi, discutați acest subiect la nivel de grup. Întreabă participanții ce contribuție are optimismul în viața lor.
Formatorul va cere grupului să povestească ce fac ei atunci când se simt cuprinși de pesimism. Cât de repede conștientizează starea în care se află? Li se întâmplă cumva ca pesimismul să se furișeze în viața lor, iar ei nici să nu observe când încep să se simtă descurajați și depresivi?
Exercițiul 4 – Timp de gândire pentru stabilirea de noi conexiuni între concepte
Scopul: Dezvoltarea introspecției, reflecției, conștientizarea propriului comportament și emoții.
Timpul: 5 minute
Desfășurarea: Un mod de a lupta împotriva pesimismului este înlocuirea gândurilor de tipul: „Mă simt depășit și nu cred că situația se va putea remedia” cu alte gânduri, de genul: „Trebuie să existe o soluție potrivită, doar că nu am găsit-o încă”.
Exercițiul 5 – „Puterea de concentrație”
Scopul: Relaxarea participanților și sporirea nivelului de concentrație.
Timpul: 5 minute
Desfășurarea: Formatorul va cere participanților să își aleagă un partener pentru următoarea etapă a exercițiului, anunțându-i că este foarte important ca această etapă să înceapă cu patru minute de liniște.

Confirmă-le faptul că ar putea părea un interval cam mare și asigură-i că vei urmări cu atenție ceasul și îi vei anunța imediat ce se vor scurge cele patru minute. Le va sugera să le ca, în acest interval, să își găsească o poziție confortabilă, să încerce să respire mai profund și să își golească mintea de gânduri. Dacă prin minte le vor trece diverse idei sau imagini, ei vor trebui să le lase să treacă și să își concentreze atenția pe respirație sau pe senzațiile corporale pe care le experimentează.

Exercițiul 6 - În perechi: analizarea unei probleme din viața fiecărui participant și vizualizarea rezultatelor pozitive

Scopul: De a dezvolta capacitatea de reflecție prin analizarea unei probleme și vizualizarea rezultatelor pozitive.

Timpul: 5 -10 minute

Desfășurarea: La finalul celor patru minute, Formatorul, va cere să-și concentreze atenția pe partenerii de exercițiu. Unul dintre parteneri va începe primul și va trebui să îi povestească celuilalt o situație problematică din viața sa, în care se simte neajutorat sau în care nu vede nici o soluție potrivită.

Exercițiul 7 – Identificarea detaliilor soluțiilor

Scopul: De a ajuta participanții să gândească pozitiv, identificând soluții.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Formatorul le propune participanților să se gândească la situații importante, dar nu prea dificile. Aceste abilități se dezvoltă treptat, pornind de la exemple cu grad redus de dificultate.)

- După ce prima persoană a descris situația pe care a ales-o, partenerul său va trebui să îi spună: „Înțeleg că nu ai găsit încă o soluție, dar hai să încercăm să ne imaginăm împreună că s-a întâmplat un miracol și, deodată, problema s-a rezolvat! Încearcă să îți dai seama ce s-a schimbat! Cum te simți, ce vezi, ce auzi acum? Ce informații ai acum la dispoziție, după rezolvarea problemei?“
- Partenerul din rolul de ascultător îl va ajuta pe cel din rolul de povestitor să descrie cât mai detaliat, patru-cinci minute, diferitele aspecte și implicații ale soluției perfecte.
- Le va propune să discute despre diferențele dintre următoarele situații: a nu avea o soluție încă, dar a avea convingerea că acea soluție va apărea la un moment dat, și a te simți neputincios, nu știi care este soluția corectă.
- Le va cere participanților să schimbe între ei rolurile și să reia exercițiul de la capăt.

Exercițiul 8 – Discuții în grup cu privire la cunoștințele dobândite și asumarea angajamentului de a manifesta mai mult optimism

Scopul: Conștientizarea că de a fi optimist e o alegere personală.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Va reuni întreg grupul și va discuta despre experiențele personale din timpul exercițiului. Le va propune să își ia angajamentul de a fi mai optimiști, amintindu-și de această zi, de acest grup și de acest exercițiu de fiecare dată când vor întâmpina o nouă problemă, și să își spună: „Nu am găsit ÎNCĂ soluția potrivită.“

Comentarii: Pentru această etapă, Formatorul se va folosi de următoarele întrebări: Care sunt diferențele, la nivel de senzații corporale, între stările de pesimism și cele de optimism“? Pe o scală de la 1 la 10, cât de important este optimismul pentru voi? Cum ați putea să îi determinați pe cei din jurul vostru să fie mai optimiști?

Exercițiul 9 – Ritualul de adio și lucru pentru acasă „Încrederea”

Scopul: Despărțirea grupului pe un val meditativ de reflecție și interiorizare.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: De cele mai multe ori, noi singuri ne punem limite și ne condiționăm. Sclavia a fost abolită în urmă cu foarte mult timp. Putem fi victimele alegerilor noastre, putem să ne simțim victime ale societății care ne condiționează sub multe aspecte. Dacă reușim să ne conectăm cu principiile morale și etice în care credem, putem să acceptăm mai mult libertatea pe care o avem de a lua decizii.

„NU am încotro... nu pot să-mi schimb jobul... nu pot să renunț la relația pe care o am... nu pot să...”

- Care sunt soluțiile pentru a ne simți liberi?
- În primul rând, trebuie să vedem care sunt soluțiile pe care le avem și să ne asumăm responsabilitatea în legătură cu acestea.
- Care ți se pare că sunt limitările sau îngrădirile pe care le ai?
- Cum ai ajuns în această situație?

- Care sunt alegerile pe care le-ai făcut ca să ajungi aici?
- Ce soluții ai?
- Ce decizii ai putea lua?

ȘEDINȚA 23

A douăzeci și treia ședință a programului are scopul de a învăța participanții să folosească metode eficiente de gestionare a stresului și a emoțiilor prin însușirea tehnicilor corporale de relaxare progresivă și respirație.

Obiectivele ședințe:

- de a familiariza participanții cu metode eficiente de gestionare a stresului;
- de a dezvolta abilitatea de a gestiona emoțiile.

Exercițiul 1 – Salutul „Acesta mi-e prieten!”

Scopul: A crea contactul de inițiere, integrând-i pe toți participanții în grup.

Timpul: 15 minute

Desfășurarea: Participanții se așează formând un cerc, cu mâinile unite. Cineva începe jocul, salutând și prezentând persoana din stânga, cu formula „ acesta mi-e prietenul X și îl salut ” și când îi spune numele, ridică mâna prietenului sau. Jocul continuă până toate persoanele sunt prezentate.

Comentarii: Se tinde spre integrarea în grup a tuturor participanților.

Exercițiul 2 – „Variațiuni colorate”

Scopul: De a stimula autopercepția, cercetarea capacității de a avea diferite sentimente și de a favoriza acceptarea.

Materiale: Cartonaje sau foi de desen și culori, cu o gamă cât mai vastă de nuanțe.

Timpul: 30 minute

Desfășurarea: Conducătorul îi va invita pe participanți să stea pe jos, în cerc, iar în mijloc va fi așezat materialul necesar; fiecăruia i se cere să deseneze în culori ceea ce crede el că se potrivește cel mai bine cu starea lui de spirit din momentul respectiv (de exemplu, negru). Apoi le cere participanților să-și imagineze culoarea opusă primei (de exemplu, roșu). După aceea le spune să folosească pe o singură foaie toate combinațiile de culori care cred ei că ar putea deriva din cele alese în etapele precedente (de pildă, gri, portocaliu etc.). Apoi le cere să perceapă eventualele variații de senzații de la o culoare la o alta succesivă; după care trebuie să repete același lucru inversând ordinea (de ex., roșu, portocaliu, gri, negru).

În acest moment, îi invită pe participanți să stea din nou în cerc și să-și exprime trăirile. Discuție finală liberă.

Comentarii: Sugestii pentru conducător. Acest joc poate fi stresant pentru cei care se gândesc să-l propună unui grup empatic și unit. Observarea capacității fiecăruia de a asculta și percepe propriile variații emotive, aceea de a da frâu liber propriilor emoții; se întâlnesc eventuale dificultăți.

Exercițiul 3 - Antrenamentul autogen. Exercițiul greutății

Scopul: De a familiariza participanții cu metoda antrenamentului autogen de relaxare fizică și mentală. De a scoate încordarea psihică de la precedentul exercițiu, ceea ce îi va convinge în funcționalitatea metodei de relaxare.

Timpul: 30 minute

Desfășurarea: Formatorul prezintă tehnica și aplicațiile acesteia apoi îndeamnă participanții să aleagă o poziție confortabilă în scaune, fotoliu, etc. și cere participanților, pe parcursul exercițiului, să aibă o atitudine pasiv-contemplativă, așteptând ca răspunsul la sugestia să apară de la sine. Apoi, într-o ambianță liniștită, li se propune participanților:

- *Acum te rog să închizi ușor ochii și să respiri adânc de 2-3 ori.*

- *Începi să fii calm și relaxat.*

- *La început, încercând să te relaxezi, s-ar putea să-ți vină în minte mai multe gânduri decât erau înainte; lasă-le să treacă, cum vin așa pleacă.*

- *O liniște plăcută te cuprinde.*

- *Ești tot mai calm și mai relaxat.*

Exercițiul greutateii

- *Acum te concentrezi ușor asupra mâinii drepte (sau stângi, în funcție de brațul dominant - se începe cu brațul dominant) :*
- *Mâna dreaptă începe să devină mai grea.*
- *Mâna dreaptă este mai grea.*
- *greutate plăcută cuprinde mâna dreaptă.*
- *Mâna dreaptă este grea.*
- *Mâna dreaptă este grea ca plumbul.*
- *Mâna dreaptă este grea ca un braț de statuie.*
- *Mâna dreaptă grea. (Se repetă de 5-20 de ori.)*
- *(Se procedează identic pentru mâna stângă.)*
- *Brațele sunt grele, grele ca plumbul, ca niște brațe de statuie. (Se repetă de 3-20 de ori.)*
- *Acum te concentrezi ușor asupra picioarelor.*
- *Picioarele încep să devină mai grele.*
- *Picioarele sunt mai grele.*
- *greutate plăcută cuprinde picioarele.*
- *Picioarele sunt grele.*
- *Picioarele sunt grele ca plumbul.*
- *Picioarele sunt grele ca niște picioare de statuie.*
- *Picioarele grele. (Se repetă de 5-20 de ori.)*
- *Întregul corp este greu.*
- *Greu ca plumbul.*
- *Ești calm, relaxat.*
- *Întregul corp este greu ca plumbul.*
- *Ești calm, relaxat.*

Comentarii: Formulele verbale utilizate în antrenamentul autogen generează anumite expectanțe referitoare la ceea ce vom simți, iar interacțiunea lor cu ceea ce se întâmplă la nivel fiziologic produce trăiri subiective specifice (de greutate, de căldură, de răcoare a frunții). Acest fapt este benefic deoarece reduce anxietatea și încordarea la nivel fizic și mental. Modificările obținute vizează atât fizicul prin ameliorarea circulației, coordonarea și tonusul muscular, cât și din punct de vedere mental și emoțional, prin creșterea încrederii în sine, exprimarea emoțiilor pozitive, dezvoltarea abilităților de comunicare non-verbală. ai stresului.

Exercițiul 4 – Cadrul teoretic. Recunoașterea stresului, cauze/efecte și metode a diminua stresul

Scopul: Familiarizarea participanților cu metode a diminua stresul cotidian.

Timpul: 30 minute

Defășurarea: Stresul reprezintă reacția noastră la schimbările, presiunile la care este supusă viața noastră în fiecare zi. Există un stres bun, stresul, care ne stimulează să obținem performanțe deosebite în activitate, dar există și un stres negativ, distres, ce ne poate distruge viața, cariera, sănătatea, familia etc. Este important de studiat și eliminat cel din urmă stres, cel distructiv.

Efectele negative importante, ale stresului asupra organismului sunt:

- dificultăți de concentrare;
- nervozitate;
- neliniște;
- dereglări de memorie;
- oboseală cronică;
- dezorganizare.

Reacțiile la stres pot fi structurate pe patru niveluri, ce se influențează reciproc:

- nivelul cognitiv (percepția este redusă, se poate ajunge la leșin, pot apărea coșmaruri);
- nivelul muscular (încordare la nivel muscular, dureri de spate, dureri de cap etc.);
- nivelul vegetativ hormonal (senzația de nod în gât, transpirația corpului, amețelă etc.);
- nivelul emoțional (teamă, nesiguranță, nervozitate, depresie).

Stresul afectează relațiile cu ceilalți. Nimeni nu dorește să stea în preajma unei persoane stresate.

Un individ stresat are:

- dureri de cap frecvente, de spate;
- spasme musculare;
- amețeală, senzație de leșin, sunete în ureche;
- transpirația mâinilor, mâini și picioare reci sau transpirate;
- mâncărimi ale pielii, iritații, alergii inexplicabile;
- dureri de stomac, greață;
- dificultate de a respira, oftat, atacuri de panică, palpitații;
- anxietate, vinovăție, nervozitate excesivă, furie, frustrare;
- depresie, modificări bruște de dispoziție;
- insomnie, coșmaruri, dificultăți de concentrare;
- sentiment de suprasolicitare;
- sentiment de singurătate sau de lipsă de valoare;
- ticuri nervoase;
- oboseală permanentă.

METODE ȘI TEHNICI DE MANAGEMENT AL STRESULUI

- ✓ Gestionarea timpului este esențială pentru combaterea stresului.
- ✓ Gândirea pozitivă este o altă componentă a managementului stresului. A gândi pozitiv înseamnă a privi orice situație, astfel încât să minimalizăm cât mai mult aspectele negative și să valorificăm aspectele pozitive.
- ✓ A avea o comunicare eficientă, un stil de viață sănătos și a ne relaxa sunt alte componente importante ale managementului stresului. Comunicarea eficientă înseamnă a ne pune de acord cu ceilalți. Pentru aceasta trebuie să ascultăm, să înțelegem, să ținem cont de punctul de vedere al celor implicați, pentru orice activitatea pe care dorim să o realizăm.
- ✓ Stilul de viață sănătos ajută organismul să facă față influenței stresorilor, care ne asaltează viața.
- ✓ Exercițiile de relaxare reduc stresul și pot fi realizate ușor la locul de muncă, ori de câte ori este nevoie.

Svaturi!

1. Mănâncă sănătos
2. Ia atitudine - Afirmă-te și nu te mai închide în sine atunci când vrei să rezolvi o problemă. Transmite mesajul complet, fără omisiuni, și ai curajul să îți asumi cele spuse pentru a putea găsi o soluție în întregime. Setează-ți o agendă cu activitățile zilnice pentru a evita întârzieri sau contramandări.
3. Privește problema dintr-un alt unghi - Încearcă să schimbi perspectiva problemei și să o abordezi dintr-un alt unghi. Mai mult, apelează la simțul umorului și nu te lua în serios de fiecare dată. Așa vei fi mult mai detașat și vei putea privi cu claritate ansamblul situației.
4. Învață să spui "nu" - Întreabă-te pe tine însuși, indiferent de context, dacă îți dorești cu adevărat să răspunzi afirmativ la întrebarea ce îți este adresată și învață să refuzi. Nu din egoism, ci din respect pentru tine și pentru persoana de lângă tine. Fii sincer și astfel vei evita să te confrunți cu situații tensionante și, implicit, cu stresul ce-l emană.
5. Petrece timp cu cei dragi - Sprijinul familiei nu poate fi înlocuit de nimeni și nimic, la fel cum prietenia adevărată nu poate fi îndeplinită de oricine. Implică-te mai mult în relația cu cei dragi și investește încredere. Comunicarea este cea mai bună soluție.
6. Fă sport - Activitățile fizice te ajută să reduci din nivelul stresului acumulat pe timpul zilei. Alocă cel puțin zece minute zilnic pentru sport și vei vedea îmbunătățiri în atitudinea și starea ta de spirit.
7. Râzi - Indiferent de cât de încărcat este programul, lasă-ți câteva minute și pentru activități care să te bine dispună și să îți aducă zâmbetul pe buze. Râsetul este cel mai bun medicament.

Exercițiul 5 - Imaginea corporală

Scopul: Creșterea stimei de sine, conștientizarea faptului că, în ciuda obsesiei cum arătăm, ceea ce se află în interior este cel mai important.

Timpul: 20 minute

Desfășurarea: Formatorul va propune participanților să-și închidă ochii și să-și imagineze o persoană

pe care o admiră foarte mult. Ce face acea persoană specială? Ce simți față de acea persoană? Cu acea persoană în minte, așterne o descriere a sa în câteva cuvinte. Împărtășește cu grupul nu neapărat cine este acea persoană, cât descrierea sa. Cu certitudine, descrierile împărtășite au foarte puține, dacă nu nimic, în comun cu înfățișarea persoanei descrise. În loc să se concentreze pe înfățișare, participanții tind să noteze calități ce țin de interiorul persoanei lor.

Comentarii: Acest exercițiu are impact puternic pentru a dezvolta ideea că noi suntem valoroși cu calitățile ce țin de interior. Ceea ce se află în interior este cel mai important. Pentru ași vedea propria frumusețe interioară, participanții își pot face același serviciu pe care îl fac altora, acela de a privi dincolo de aparențe, la persoana lăuntrică.

Exercițiul 7 - Ritualul de adio și lucru pentru acasă „Încrederea”

Scopul: Fortificarea nivelului de încredere.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Colaborarea, conectarea și crearea de relații armonioase cu cei din jur se bazează pe încredere. Avem nevoie să ne simțim în siguranță cu cei apropiați.

Observă cum relaționezi cu cei apropiați. Cum te simți? Câtă încredere ai?

Notează despre siguranța pe care o simți față de cei apropiați ție. Verifică dacă:

- ești conștient/ă de ceea ce simți;
- spui ce simți;
- vorbești despre tine;
- Spui ce ai nevoie;
- oferi siguranță, la rândul tău.

Gândește-te la un exemplu concret despre o persoană cu care simți că ai o relație de siguranță. Ce anume ai avea nevoie ca să poți extinde numărul de relații de siguranță? Ce ai putea face tu?

ȘEDINȚA 24

A douăzeci și patra ședință a programului are scopul de a conștientiza cât de fericiți sunt și cât de fericiți le-ar plăcea să fie, oferindu-le ocazia de a construi o strategie pentru a obține nivelul de fericire dorit.

- de a crește capacitatea de a influența pozitiv nivelul personal de fericire;
- de a învăța participanții să folosească tehnica de relaxare în situații stresante și cu emotivitate sporită;
- de a totaliza intervenția psihologică pentru dezvoltarea inteligenței sociale.

Salutul. Exercițiul 1 - Meditația mindfulness

Scopul: Conectarea cu sine, sporirea nivelului de concentrare orientat în interior, prezent aici și acum.

Timpul: 25 minute

Desfășurarea: Meditația de tip mindfulness poate fi practică oriunde, fără poziții speciale sau un mediu anume. Ceea ce contează este atitudinea orientată intenționat spre experiențierea, fără judecăți de valoare, a prezentului ca întreg (aici și acum). Adesea, pentru a ține subiectul orientat asupra prezentului, evitând reveriile, se utilizează ca amorsă și exercițiul de respirație.

Iată cum ar trebui să sune un astfel de exercițiu:

1. *Sunt conștient de corpul meu (inspir). Mă accept și-mi zâmbesc (expir).*
2. *Conștientizez gândurile negative (inspir). Accept gândurile negative (expir).*
3. *Accept faptul că ele îmi produc suferință (inspir). Știu însă că suferința este tolerabilă și poate fi transformată în bucurie și stare de bine (expir).*
4. *Conștientizez starea de relaxare și concentrație pe care am acum (inspir). O accept și o extind pe tot corpul meu (expir).*
5. *Conștientizez și gândurile mele pozitive (inspir). Le accept și le zâmbesc (expir).*
6. *Conștientizez stările pozitive (inspir). Le accept și le zâmbesc (expir).etc....*

Comentarii: După procedura de salut care va fi făcută prin repetarea de toți a stilului personal de salut al fiecărui participant, formatorul va organiza exercițiul de meditație pentru a spori concentrația și conectarea la sinele interior aici și acum.

Exercițiul 2 – Cadrul teoretic. Tema: Fericire/starea de bine generală. Cultivarea propriei fericiri.

Scopul: De a facilita discuția despre fericire. Prezentarea temei și a exercițiului.
Materiale: Caiet, pix
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Se oferă tuturor participanților hârtie și instrumente de scris. Se va iniția o discuție de grup despre semnificația conceptului de fericire. Fiecare participant va scrie pe coala de hârtie cât mai multe răspunsuri personale care să completeze următoarele două propoziții: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Sunt mulțumit pentru că... ➤ Sunt îngrijorat sau frustrat din cauza... Se vor împărți participanții în echipe de câte două sau trei persoane și propune-le să discute împreună pe baza propriilor observații.
Comentarii: Fiecare persoană ar trebui să aibă la dispoziție aproximativ patru minute pentru a vorbi.
Exercițiul 3 – Evaluări individuale și planuri de acțiuni.
Scopul: De a dezvolta capacitatea de evaluare și a schița un plan de acțiuni pentru propria fericire.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Distribuie fișele de lucru și arată-le cum să le folosească pentru a-și evalua gradul de fericire din prezent, pentru ca apoi fiecare să construiască un plan de acțiune. După completarea fișelor, participanții vor trebui să discute răspunsurile personale în grupurile restrânse. Cu toții trebuie să își asume respectarea planului și „construcția“ propriei fericiri, prin creșterea nivelului de conștientizare și responsabilitate.
FIȘA DE LUCRU - Cultivarea propriei fericiri
<u>Evaluare individuală</u>
Modelul de evaluare individuală prezentat mai jos este similar chestionarului Fordyce Emotions, propus în cartea lui Seligman (2002, p. 15).
Completează spațiile libere, notând valoarea personală, pe o scală de la 1 la 10.
1. Cât de fericit sunt?
2. Cât de nefericit sunt?
3. Cât de neutru sau de absent sunt?
4. Cât de fericit aș vrea să fiu? (notează o valoare pentru obținerea căreia ești dispus să lucrezi)?
<u>Planul meu de acțiune</u>
Pentru a-mi îndeplini această dorință profundă și pentru a pune în practică intenția de a atinge nivelul de fericire, îmi iau angajamentul de a face lucrurile descrise mai jos. Fii cât se poate de specific, pentru a putea ulterior să îți evaluezi succesul.
Comentarii: Formatorul va menționa: (Notă: Folosește-te de informațiile pe care e-ai notat la începutul acestui exercițiu, pentru a intra în contact cu nivelul tău actual de fericire. Este posibil să descoperi că vei avea nevoie să adaugi multe alte detalii legate de situația ta prezentă pentru a fi capabil să construiești acest plan în forma sa completă. Te încurajăm să adaugi alte informații, oricând ai timp.).
Exercițiul 4 – Analiza planurilor și asumarea aplicării lor –grupuri mici.
Scopul: De a dezvolta capacitatea de asumare a angajamentelor pentru propria stare de fericire.
Timpul: 10 minute
Desfășurarea: Reunește întregul grup pentru o discuție de final. Pot fi folosite următoarele întrebări: <ul style="list-style-type: none"> - Cine sunt cei mai fericiți oameni pe care îi cunoașteți? - Ați vrea să fiți și voi la fel de fericiți ca și ei? - Ce înseamnă fericirea pentru voi? - Cât de importantă este fericirea în viața voastră?
Exercițiul 5 - Relaxarea progresivă Jacobson.
Scopul: De a-i relaxa și a-i învăța experimentând relaxare fizică și mentală.
Timpul: 30 minute
Materiale: CD cu înregistrarea „canonul în RE major” al lui Pachelbel, calculator, saltele sportive.
Desfășurarea: Organizatorul explică metoda de relaxare inițiată de medicul E. Jacopson, care constă în alternarea relaxării și tensionării principalelor grupelor de mușchi până la eliminarea contracțiilor musculare și atingerea relaxării. Organizatorul include muzica și invită participanții să se culce pe spate pe saltele ocupând o poziție cât mai comodă. Organizatorul începe să vorbească cu un ton liniștit, monoton dând indicații grupului:

1. Închide ușor ochii și respiră adânc de 3 ori.
2. Strânge puternic pumnul drept, astfel încât să simți tensiune în mână și antebraț. Menținem această poziție. Observă ce simți. Relaxează-te. Observă diferența.
3. Repetă secvența 2.
4. Repetă secvența 2 și 3 pentru pumnul stâng.
5. Strânge puternic pumnul stâng și îndoie antebrațul astfel încât să simți tensiune în antebraț și biceps. Menținem această poziție. Observă ce simți. Relaxează-te. Observă diferența.
6. Repetă secvența 5.
7. Repetă secvențele 5 și 6 pentru mâna stângă.
8. Acum repetă simultan secvențele 6 și 7.
9. Strânge puternic mușchii din jurul ochilor, astfel să simți tensiunea la nivelul ochilor și nivelul frunții. Menținem această poziție. Observă ce simți. Acum relaxează-te. Observă diferența.
10. Repetă secvența 9.
11. Strânge puternic maxilarul, ridică bărbia, astfel încât mușchii cefei să fie contractați. Menținem această poziție. Observă ce simți. Acum relaxează-te. Observă diferența.
12. Repetă simultan secvențele 9 și 11.
13. Împinge puternic pieptul în față și trage umerii în spate, astfel încât să simți tensiune în mușchii spatelui. Menținem această poziție. Observă ce simți. Acum relaxează-te. Observă diferența.
14. Repetă secvența 13, în plus trage abdomenul astfel încât să simți mușchii abdomenului încordați. Menținem această poziție. Observă ce simți. Acum relaxează-te. Observă diferența.
15. Repetă secvența 14.
16. Respiră adânc de 3 ori și repetă simultan secvențele 8, 12, și 14.
17. Ridică degetele de la picioare, astfel încât să simți o tensiune puternică în gamba și coapsa dreaptă. Menținem această poziție. Observă ce simți. Acum relaxează-te. Observă diferența.
18. Repetă secvența 17.
19. Repetă secvențele 17 și 19 pentru piciorul stâng.
20. Repetă secvențele 19 și 18 simultan.
21. Respiră adânc de 3 ori și ridică-te.

Comentarii: Tehnica relaxării progresive Jacobson învață subiectul să operaționalizeze conceptele de relaxare și tensiune. Ulterior, se întărește conexiunea eticheta lingvistică de relaxare și starea efectivă pe care aceasta o definește, persoana reușind să-și controleze lingvistic și voluntar relaxarea musculară.

Exercițiul 6 - „Cap, inimă și mână”.

Scopul: De a ajuta participanți să diferențieze 3 concepte de învățare: gândire, emoții și comportament, pe care le-au acumulat în procesul de formare a inteligenței sociale.

Timpul: 10 minute

Desfășurarea: Formatorul începe discuții că învățarea este asimilată nu doar la nivel cerebral, ci integrată la nivel emoțional, iar înțelegerile intelectuale și intuițiile afective generează noi comportamente în viața reală din afara grupului. Organizatorul invită participanții să reprezinte ceea ce au învățat fie într-o anumită ședință, fie de a lungul tuturor ședințelor la nivel de gânduri, la nivel emoțional, la nivel comportamental.

Comentarii: Formatorul poate ajuta participanții prin formularea următoarelor întrebări:

- Ce anume s-a îmbunătățit de atunci și până acum?
- Ce ai observat că faci mai bine în ultimul timp?
- Cum anume te simți în ultima perioadă de timp?
- Ce emoții noi ai descoperit?
- Ce ai învățat util în acest program?
- Ce vei povesti prietenilor, părinților despre acest program?

Exercițiul 7 - Atitudinea de recunoștință „Dă mai departe cu recunoștință!”

Scopul: De a le sugera gândul că e bine să fie recunoscători sie și celor din jur pentru toate experiențele bune oferite și primite.

Timpul: 15 minute
Materiale: Foițe adezive de dimensiuni mai mari și pix.
Desfășurarea: Formatorul va distribui participanților foițe adezive mai mari și îi va îndemna să le lipească pe spinare. Fiecare participant va lăsa câte un mesaj pozitiv, de recunoștință, compliment, urare de bine fiecărui coleg din echipă.
Comentarii: La acest exercițiu participă și formatorul.
Exercițiul 8 – Ritualul de adio. Înmânarea diplomelor de participare la program.
Scopul: Împărtășirea emoțiilor de bucurie pentru ceea ce a fost realizat.
Timpul: 15 minute
Desfășurarea: Formatorul va felicita participanții pentru acest program și le va înmâna câte o diplomă cu denumirea programului, temele programului și numărul de ore realizat.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat se referă la propriile activități și realizări, în caz contrar urmând să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Inga Platon _____

Data: _____

CURRICULUM VITAE



INGA PLATON

Informații Personale	
Strada	Republica Moldova, mun. Chișinău, str. Frumoasa, 11
Telefon	(+373) 69516996, 022 286288
E-mail	inga_platon@yahoo.com , iplaton@reginapacis.org
Cetățenia	Republica Moldova
Naționalitatea	Moldoveancă
Data nașterii	19 iulie 1981
Locul Nașterii	Republica Moldova, Chișinău

Formare și Educație	Instituția	Data
Formare de specialitate în psihoterapia integrativă	Asociația Română de Psihoterapie Integrativă, România or. Brașov	2018 - prezent
Doctorandă, specialitatea –psihologia personalității, dezvoltării, pedagogică.	Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”	2009- prezent
Licențiată în mediere	Institutul Național al Justiției	2009
Studii postuniversitare, masteratul în psihologie	Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”	2005- 2006
Studii superioare, specializarea Asistența Socială și I. engleză	Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”	2000 - 2005
Profil umanitar	Diploma de bacalaureat	2000
Studii medii de treaptă superioară, specializarea - pedagogie	Colegiul Pedagogic „A. Mateevici”, Chișinău	1996 - 2001

Experiență profesională	Poziția	Responsabilități	Data
Centrul de Consultanță Familială „Regina Pacis”	Manager	Managementul serviciului psihologic adresat familiilor	2104 - prezent
Locuința Asistată „In Camino”	Coordonator de proiect	Managementul serviciului social de plasament adresat fetelor orfane cu vârsta cuprinsă între 18-21 ani	2015- prezent
Consiliul Național de Acreditare a Prestatorilor de Servicii Sociale	expert	Acreditarea prestatorilor de servicii sociale	2014-prezent
Centrul de Plasament al Copilului „Regina Pacis”	Managerul Centrului	Managementul operațional, financiar, organizațional, dezvoltarea sistemului de servicii	2010- 2014

		sociale pentru copiii în dificultate, fortificarea parteneriatelor locale și naționale, elaborarea proiectelor, fundraising	
UPS „I. Creangă”, catedra: Psihologia Aplicată și Asistența Socială	lector	Elaborarea programului de studii a cursului predat, desfășurarea cursurilor	2005 - 2012
Academia de Administrare Publică	formator	Formarea mediatorilor	2010 - 2013
Ministerul Justiției, Consiliului de Mediere	membru al Consiliului de Mediere	Promovarea și dezvoltarea Institutului de Mediere în Republica Moldova, licențierea mediatorilor	2008 - 2012
Institutul Național al Justiției	formator	Formarea mediatorilor	2009 - 2010
ULM, catedra: Psihologia și Asistența Socială	lector	Elaborarea curriculumelor de studii, desfășurarea cursurilor	2009 - 2010
Centru Comunitar de Sănătate Mintală	asistent social	Dezvoltarea serviciului social comunitar în sănătatea mintală	2005 - 2010
Institutul de Reforme Penale, Centru de Mediere	mediator în cauze penale	Preluarea și medierea cazurilor pasibile p/u mediere	2005 - 2008
KPI „Basarabia”	manager de proiect „Звездные дети”	interviuri cu vedete autohtone și scrierea articolelor pentru proiect	2005 - 2006
KPI „Basarabia”,	manager de proiect „Карпуз”	Elaborarea tematicilor și scrierea articolelor pentru proiect	2003 - 2006

Activități extra-curriculare	Data
6 rd Central and Eastern European LUMEN International Conference NASHS 2019	19-21.09.2019
3 rd Central and Eastern European LUMEN International Conference NASHS 2017	8-9 iunie 2017
Conferința științifică anuală a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”, „Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului”	2017
Masă rotundă în cadrul Institutului de Științe Penale și Criminologie Aplicată „Inteligența psihologică – factor de impact în profilaxia criminalității”	11 mai 2017
Conferința științifică internațională „Jean Monnet”, A social Europe for youth: education to employment, Oradea, România	18-20 mai 2017
Conferința Municipală a Psihologilor Școlari, „Abordarea psihologică a fenomenului – copilul singur acasă”.	2017
Conferința internațională științifico-practică „Păstrarea integrității familiei-politica prioritară pentru protecția copilului”	2016
Curs de formare profesională pentru formatorii superiori organizat de Centrul pentru Soluționarea Eficientă a Litigiilor (CEDR)	13 martie 2015
Corso di Formazione sulla “Progettazione Sociale ed Europea e sulla gestione dei Team di lavoro con tecniche di Smart Office	11-12 septembrie 2014
Workshop, “Live client simulation”, developed at the „I. Creangă” Pedagogical State University and Academic Fellowship Program, Higher Education Support Program, Open Society Foundations.	23-27 iunie 2014
Trainin-ul „Managementul Proiectelor”, Modulul II: Monitorizarea și Evaluarea, organizat de MRC Caritas Moldova (8 ore).	4 iunie 2014
Cur de formare „Managementul proiectelor”, organizat de Caritas Moldova (16 ore)	8-9 aprilie 2014
Curs de formare a formatorilor în mediere, organizat de CEDR	5 noiembrie 2014
Cursuri de formare, “Accreditarea prestatorilor de servicii sociale: cadrul normativ și metodologic”, organizat de Ministerul Muncii, Protecției Sociale și a Familiei al RM, LUMOS.	20-21 mai 2014

Vizită de studiu în Austria în cadrul programului "Know How". Organizat de Centru de criza "Drehscheibe", Viena, Austria.	17-22 februarie 2014
Conferință științifico-practică «Современная психологическая практика», Organizat de Universitatea din Moscova Gestalt și psihodrama.	27 septembrie 2013
Monitorizarea politicilor publice, Seminar de instruire organizat de USAID, CICO, fhi360	20 iunie 2013
Standarde în managementul organizațional în OSC-uri, Masă rotundă organizată de USAID, CICO, fhi360	18 iunie 2013
Inițiere în managementul financiar pentru organizații necomerciale, Curs de instruire organizat de USAID, CICO, fhi360	30-31 mai 2013
Conferința științifică "Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană"	15 mai 2012
Școala de Limbi Străine LINGUATA, limba italiană, nivel elementar	13.06.2011-07.07.2011
„Practici de mediere între comunitate și persoane liberate din detenție”, IRP, SIDA, SOROS	15-17 octombrie 2007
„Reabilitarea Psiho-Socială”, Ministerul Sănătății al RM, Global Initiative on Psychiatry	11-12.10.2007
„Îngrijiri comunitare” Ministerul Sănătății al RM, Somato -OO, Swiss Agencz Cooperation	14.8.-10.10.2007
„Medicina de familie și Sănătate mentală: noțiuni, sisteme de referință” Ministerul Sănătății al RM, South- Eastern Europe Health Network	27-29 martie 2007
„Cursul Intensiv în Advocacy p/u Probleme Sănătate Mintală”, CREDO	15-17 februarie 2006
„Pentru profesioniști din domeniul sănătății mintale” Global Initiative on Psychiatry –SOMATO	30 ianuarie – 1 februarie 2006,
„Inițiere în Advocacy – pledoarie în Sănătate Mintală. Convenția Europeană pentru Drepturile Omului”	15-16 octombrie 2006
„Introduction in to Community Mental Health Services” Mental Health Project for south-eastern Europe	6-8 septembrie 2005
program de instruire a moderatorilor „Deprinderi de bază in mediere a victimei și infractorului” Ukrainskiy Tzentr Soglasia	27-31 august 2005
„Seminarul de instruire pentru mediatori” organizat de Ministerul Justiției al Republicii Moldova, Institutul de Reforme Penale	6-9 octombrie 2005
„Justiția restaurativă – o nouă provocare pentru asistența socială în spațiu de justiție juvenilă”	12-16 iulie 2004
„Dezvoltarea copiilor cu nevoi speciale”, organizate de Proiectul Umanitar „Cascada” inițiat de Marea Britanie și UNICEF în RM	14-18 mai 2001

Articole publicate	Anul
Dezvoltarea inteligenței sociale în adolescență. In. Revista psihologie – pedagogie specială – asistența socială. ISSN 1857-0224	2019
Incursiuni teoretice asupra abordărilor clasice ale inteligenței. In: Psihologie. Revistă științifico-practică. 2018, nr. ¾ (33), pp. 84-95. ISSN 1857-2502; ISSN 2537-6276.	2018
Dimensiuni experimentale ale dezvoltării inteligenței sociale în perioada formării personalității în adolescență timpurie. In. Psihologie. Revistă științifico-practică. 2017, nr. 1/2 (30), pp. 13-25. ISSN 1857-2502; ISSN E 2537-6276.	2017
Studiu empiric privind dezvoltarea inteligenței sociale la adolescenți. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conf.șt. anuale a profesorilor și cercetărilor UPS "Ion Creangă. pp. 11-12. ISBN 978-9975-46-333.	2017
The development of social intelligence in early adolescence, Education, Social Values and European Integration, Debrecen University Press, 2017, 279-289 pp.	2017

Consumul de droguri – factor de risc al comportamentului delincvent la tineri, Aspecte psihosociale ale tinerilor delicvenți (materiale conferinței științifice naționale), Chișinău, 2012, ISBN 978-9975-46-136-8	2012
Integrarea inteligențelor socială, emoțională ca constructe distincte sau suprapuneri ai IQ? In: Paradigmele inteligenței în psihologia contemporană: conf. intern. șt.-practică a psihologilor, 26 apr. 2012. Chișinău: S. n., pp. 85-87. ISBN 978-9975-57-045-9.	2012
Coordonate teoretice ale comportamentului deviant, Chișinău Monografie, Univ. Pedagogică de Stat „I. Creangă”, Catedra Asistență Socială. – Ch. : S. n., 2011. – 277 p. – Bibliogr.: p. 272-277 (78 tit.). – ISBN 978-9975-46-104-7.	2011
Factorii de formare și dezvoltare a inteligenței sociale. In. Asistența psihologică, psihopedagogică și socială ca factor al dezvoltării societății: conf. șt. intern. jubiliară, 3-4 sept. 2010. Chișinău, 2010, vol. 2, pp. 260-265. ISBN: 978-9975-46-085-9.	2010
Delimitări conceptuale între inteligența emoțională și inteligența socială, Analele doctoranzilor	2010
Conceptul de inteligență socială In: Probleme actuale ale științelor umanistice: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor, ed. jubiliară. Chișinău, 2010, vol. 9, pp. 361-366. ISBN 978-9975-46-065-1.	2010
Determinantele Psihosociale ale Relațiilor „Profesor - Student”. In. Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială. Nr.14, 2009 31-41pp. ISSN 1857-0224 /ISSNe 1857-4432	2009
„Sănătatea Mintală a populație prin prisma pericolozității bolnavului psihic”, revista - Sănătate publică, Economie și Management în Medicină, nr. 6, ISSN1729-8687	6(21)/2007

Limba	Citit	Vorbit	Scris
Romana	nativă	nativă	nativă
Rusa	5	5	5
Engleza	4	3	3
Italiana	4	4	4

Aptitudini și competențe sociale și organizatorice	
Creativă, prietenoasă, deschisă, orientată pozitiv	
Abilități organizatorice, abilități de comunicare eficientă	
Abilități de dezvoltarea relațiilor prietenești și de afaceri	
Capacitatea de integrare și adaptare rapidă în sferile noi de activitate	
Capacitatea de a respecta termeni limită	
Capacități de lucru individual și in echipa, orientă spre rezultat	
Aptitudini și competențe tehnice	
Windows XP, Microsoft Office (Excel, World, Power Point, Publisher), Pinnacle studio, Prezi Internet.	