

UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
(Institutul de Științe ale Educației, absorbit în conformitate cu HG nr. 485 din 13.07.2022)

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.: 316.613+378(043.3)

ILICIEV MAXIM

**PARTICULARITĂȚI ALE INTELIGENȚEI SOCIALE LA
STUDENȚI DIN PERSPECTIVA PROFILULUI PROFESIONAL
DE PERSONALITATE**

Specialitatea 511.03 - PSIHLOGIE SOCIALĂ

Teză de doctor în psihologie

Conducător științific:
PALADI Oxana, dr. hab. în psihologie, conf. univ.

Autor:
ILICIEV Maxim

CHIȘINĂU, 2023

© Illiciev Maxim, 2023

CUPRINS

ADNOTARE	5
АННОТАЦИЯ	6
ANNOTATION	7
LISTA ABREVIERILOR	8
LISTA TABELELOR	9
LISTA FIGURILOR	11
INTRODUCERE	12
1. REPERE TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SOCIALĂ ȘI PROFILUL PROFESIONAL DE PERSONALITATE AL STUDENȚILOR	
1.1. Incursiune în evoluția conceptului de inteligență socială	18
1.2. Inteligența ca dimensiune a personalității	40
1.3. Caracteristici ale profilului profesional de personalitate	44
1.4. Concluzii la capitolul 1	50
2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A PARTICULARITĂȚILOR INTELIGENȚEI SOCIALE LA STUDENȚI, DIN PERSPECTIVA PROFILULUI PROFESIONAL DE PERSONALITATE	
2.1. Organizarea cercetării și descrierea metodelor experimentale	52
2.2. Specificul inteligenței sociale și profilului de personalitate al studenților	58
2.3. Relația dintre inteligența socială și profilul profesional de personalitate la studenți	76
2.4. Concluzii la capitolul 2	87
3. CADRUL EXPERIMENTAL DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SOCIALE LA STUDENȚI	
3.1. Metodologia de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți	91
3.2. Demersul formativ privind dezvoltarea nivelului inteligenței sociale la studenți	97
3.3. Valori experimentale comparate privind inteligența socială a studenților	121
3.3. Concluzii la capitolul 3	139
CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI	143
BIBLIOGRAFIE	146
ANEXE	
Anexa 1. Testele și metodele aplicate în vederea administrării datelor	160
Anexa 2. Descrierea eșantionului folosit în cercetare	196
Anexa 3. Stabilirea diferențelor dintre grupuri	203
Anexa 4. Matricele corelațiilor	206

Anexa 5. Statistica descriptivă la variabilele cercetate a experimentului de control	210
Anexa 6. Semnificațiile diferențelor, după testul Mann-Whitney U, în experimentul de control	211
Anexa 7. Semnificațiile diferențelor, după Wilcoxon, în experimentul de control	212
Anexa 8. Programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale	214
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII	228
CV-ul AUTORULUI	229

ADNOTARE

Iliciev Maxim. Particularități ale inteligenței sociale la studenți din perspectiva profilului profesional de personalitate. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2023.

Structura tezei: Teza este constituită din: adnotări, lista abrevierilor, lista tabelor, lista figurilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 194 titluri, 8 anexe, 145 pagini de text de bază, 16 figuri și 24 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: inteligență, inteligența socială, inteligențe multiple, personalitate, profil profesional de personalitate, program psihologic de dezvoltare.

Scopul cercetării: stabilirea particularităților dezvoltării inteligenței sociale din perspectiva profilului profesional de personalitate al studenților; elaborarea și implementarea programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți.

Obiectivele cercetării: determinarea reperelor teoretice privind conceptualizarea inteligenței sociale și profilul profesional al personalității; stabilirea nivelurilor de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți; stabilirea relațiilor dintre inteligența socială și profilul profesional de personalitate la studenți; elucidarea profilului profesional al personalității studenților; elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale* la studenții, cu diferite profiluri profesionale de personalitate.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării constau în oferirea unui studiu comparativ-experimental a particularităților inteligenței sociale la studenți, din perspectiva profilului profesional de personalitate, luând în calcul genul, anul de studii și domeniul de formare profesională ca factorii psihosociali cercetați; fundamentarea teoretică a componentelor de bază ale conceptului de inteligență socială a studenților și manifestările specifice ale acestor componente, la reprezentanții diferitelor profiluri profesionale de personalitate; elaborarea unei definiții complexe a inteligenței sociale; identificarea diferențelor dintre nivelele de inteligență socială; elaborarea modelului explicativ al profilului profesional de personalitate al studenților formați în cadrul domeniilor generale de studii, raportat la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale; elaborarea modelului explicativ al inteligenței sociale la studenți, din perspectiva factorilor de personalitate; elaborarea modelului integrativ al formării profilului profesional de personalitate, din perspectiva inteligenței sociale; elaborarea unui program psihologic de intervenție pentru dezvoltarea nivelului de inteligență socială a studenților.

Rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea problemei științifice importante, vizează stabilirea particularităților dezvoltării inteligenței sociale a studenților în dependență de gen, an de studii, domeniul de formare profesională; elaborarea modelelor explicative ale profilurilor profesionale de personalitate la studenți, din perspectiva nivelurilor de dezvoltare a inteligenței sociale; implementarea și valorificarea experimentală a *Programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale* la studenții cu diferite profiluri profesionale de personalitate, ce ar conduce la diminuarea multiplelor dificultăți de interacțiune socială în mediul de formare profesională.

Semnificația teoretică. Rezultatele obținute au permis formarea unei viziuni științifice complexe pentru conceptele de *inteligență socială*, cu formularea unei definiții, și *profil profesional de personalitate*. Totodată, au fost determinate orientările de personalitate caracteristice formării și dezvoltării inteligenței sociale, care presupun formarea profesională a viitorilor specialiști capabili să recunoască condițiile și să interacționeze în mod eficient cu ceilalți.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea metodologiei de diagnosticare a inteligenței sociale și a profilului de personalitate la studenți; elaborarea modelului explicativ al profilului profesional de personalitate al studenților formați în cadrul domeniilor generale de studii, raportat la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale; elaborarea modelului explicativ al inteligenței sociale la studenți, din perspectiva factorilor de personalitate; elaborarea modelului integrativ al formării profilului profesional de personalitate, din perspectiva inteligenței sociale; elaborarea unui program psihologic de intervenție pentru dezvoltarea nivelului de inteligență socială a studenților. Datele experimentale vor fi utile cercetătorilor, psihologilor, cadrelor didactice și de conducere, adolescenților, părinților etc., inclusiv pentru eficientizarea și îmbunătățirea procesului de învățământ, prin utilizarea cunoștințelor despre interacțiunea socială.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată în cadrul proiectelor, conferințelor, simpoziunilor științifice naționale și internaționale; în activitatea didactică de formare a studenților la specialitățile *Psihopedagogie și pedagogie socială* și *Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară* din cadrul Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul; în cadrul activităților realizate cu cadrele didactice și de conducere din sistemul educațional (USC).

АННОТАЦИЯ

Иликчиев Максим. Особенности социального интеллекта студентов с точки зрения профессионального профиля личности. Диссертация на соискание степени доктора психологии. Кишинэу, 2023.

Структура работы: Диссертация состоит из: аннотаций, списка сокращений, списка таблиц, списка фигур, введения, трех глав, общих выводов и рекомендаций, библиографии из 194 названий, 8 приложений, 145 страниц основного текста, 16 фигур и 24 таблиц. Результаты опубликованы в 13 научных работах.

Ключевые слова: интеллект, социальный интеллект, множественный интеллект, личность, профессионально-личностный профиль, психологическая программа развития.

Цель научной работы: установление особенностей развития социального интеллекта с позиций профессионального профиля личности студентов; разработка и реализация психологической программы развития социального интеллекта у студентов.

Задачи работы: определение теоретических ориентиров концептуализации социального интеллекта и профессионального профиля личности; установление уровней развития социального интеллекта у студентов; установление связи между социальным интеллектом и профессиональным профилем личности студентов; выявление профессионального профиля личности студентов; разработка, внедрение и экспериментальная проверка *психологической программы развития социального интеллекта у студентов* с разным профессиональным профилем личности.

Новизна и научная оригинальность результатов исследования заключается в сравнительно-экспериментальном изучении особенностей социального интеллекта студентов с позиции профессионального профиля личности с учетом пола, года обучения и области профессиональной подготовки как исследуемых психосоциальных факторов, были обоснованы компоненты концепции социального интеллекта студентов и специфические проявления этих компонентов, разработано комплексное определение социального интеллекта, выявлены различия между уровнями социального интеллекта, разработана объяснительная модель профессионального профиля личности студентов, обучающихся по общеобразовательным направлениям, в зависимости от уровня развития социального интеллекта, разработана интегративная модель формирования профессионального профиля личности с позиции социального интеллекта, разработана программа психологического воздействия на развитие уровня социального интеллекта студентов.

Полученные результаты, способствующие решению научно значимой проблемы, направлены на установление и анализ особенностей развития социального интеллекта студентов в зависимости от пола, года обучения и направления профессиональной подготовки и экспериментальное использование *Психологической программы развития социального интеллекта у студентов* с разным профессиональным профилем личности, что приведет к снижению множественных трудностей социального взаимодействия в профессиональной учебной среде.

Теоретическая значимость. Полученные результаты позволили сформировать комплексное научное видение понятий социального интеллекта, с формулировкой определения и профессионального профиля личности. При этом были определены личностные ориентиры, характерные для формирования и развития социального интеллекта, которые предполагают профессиональную подготовку будущих специалистов, способных распознавать условия и эффективно взаимодействовать с окружающими.

Прикладное значение исследования заключается в разработке методики диагностики социального интеллекта и личностного профиля учащихся; разработка объяснительной модели профессионального профиля личности студентов, сформированного в рамках общих направлений подготовки, в зависимости от уровня развития социального интеллекта; разработка объяснительной модели социального интеллекта студентов с точки зрения личностных факторов; разработка интегративной модели формирования профессионального профиля личности с позиций социального интеллекта; разработка программы психологического воздействия на развитие уровня социального интеллекта учащихся. Экспериментальные данные будут полезны исследователям, психологам, педагогическому и управленческому персоналу, подросткам, родителям и др., в том числе для повышения эффективности и совершенствования образовательного процесса с использованием знаний о социальном взаимодействии.

Внедрение научных результатов проводилось в рамках проектов, конференций, национальных и международных научных симпозиумов; в дидактической деятельности по подготовке студентов по специальностям *Психопедагогика и социальная педагогика* и *Педагогика начального образования и дошкольная педагогика*, в рамках Государственного Университета «Б.П. Хасдеу» из Кагула; в рамках мероприятий, проводимых с педагогическим и руководящим персоналом системы образования (USC).

ANNOTATION

Iliciev Maxim. Particularities of social intelligence in students from the perspective of professional personality profile. Doctoral dissertation in psychology. Chisinau, 2023.

The structure of the work: The dissertation consists of: annotations, a list of abbreviations, a list of tables, a list of figures, an introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, a bibliography of 194 titles, 8 appendices, 145 pages of the main text, 16 figures and 24 tables. The results are published in 13 scientific papers.

Key words: intelligence, social intelligence, multiple intelligences, personality, professional profile of personality, complex psycho-forming program.

The purpose of scientific work: establishing the particularities of the development of social intelligence from the perspective of the professional personality profile of the students; the development and implementation of the psychological program for the development of social intelligence in students.

Objectives of the work: determining the theoretical benchmarks regarding the conceptualization of social intelligence and the professional profile of the personality; establishing the levels of development of social intelligence in students; establishing the relationships between social intelligence and professional personality profile in students; elucidating the professional profile of the students' personality; the development, implementation and experimental validation of the *psychological program for the development of social intelligence in students* with different professional personality profiles.

The novelty and scientific originality of the research results consists in the comparative-experimental study of the peculiarities of social intelligence in students from the perspective of the professional personality profile, taking into account the gender, the year of studies and the field of professional training as the researched psychosocial factors, were substantiated the basic components of the concept of social intelligence of students and the specific manifestations of these components in representatives of different professional personality profiles were substantiated, a complex definition of social intelligence was developed, the differences between the levels of social intelligence were identified, the explanatory model of the professional personality profile of students trained in the general fields of study, related to the level of development of social intelligence, was developed the explanatory model of social intelligence in students from the perspective of personality factors, the integrative model of the formation of the professional personality profile from the perspective of social intelligence was developed, a program was developed in psychological intervention for the development of the level of social intelligence of students.

Obtained results that contribute to the solution of the scientifically important problem aim at establishing and analyzing the particularities of the development of social intelligence of students according to gender, year of studies and the field of professional training and the experimental exploitation of the Psychological Program for the development of social intelligence in students with different professional profiles of personality, which would lead to the reduction of the multiple difficulties of social interaction in the professional training environment.

Theoretical significance. The obtained results allowed the formation of a complex scientific vision for the concepts of social intelligence, with the formulation of a definition and professional personality profile. At the same time, the personality orientations characteristic of the formation and development of social intelligence were determined, which presuppose the professional training of future specialists capable of recognizing the conditions and interacting effectively with others.

The applied value of the research consists in developing the methodology for diagnosing social intelligence and the personality profile of students; elaboration of the explanatory model of the professional personality profile of the students formed within the general fields of study, related to the level of development of social intelligence; elaboration of the explanatory model of social intelligence in students, from the perspective of personality factors; the development of the integrative model of the formation of the professional personality profile, from the perspective of social intelligence; the development of a psychological intervention program for the development of the level of social intelligence of students. Experimental data will be useful to researchers, psychologists, teaching and management staff, teenagers, parents, etc., including for the efficiency and improvement of the educational process, by using knowledge about social interaction.

Implementation of scientific results was carried out within the projects, conferences, national and international scientific symposia; in the didactic activity of training students in the specialties of *Psychopedagogy and social pedagogy and Pedagogy in primary education and preschool pedagogy*, within the State University "B.P. Hasdeu" from Cahul; within the activities carried out with teaching and management staff from the educational system (USC).

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

16PF (16PF) – Testul de personalitate Cattell, Forma C

16PF_MD – scala *Autoapreciere adecvată*

16PF_A – scala *Extravertit – Rezervat*

16PF_B – scala *Inteligența*

16PF_C – scala *Instabilitate emoțională – Stabilitate emoțională*

16PF_E – scala *Supunere – Dominare*

16PF_F – scala *Rețineră – Expansivitate*

16PF_G – scala *Forța eu-lui/supunerea sentimentelor – Normativarea înaltă a comportamentului*

16PF_H – scala *Prudență – Îndrăzneală*

16PF_I – scala *Duritate – Tandrețe*

16PF_L – scala *Încrezător – Bănuitor*

16PF_M – scala *Practic – Inventiv*

16PF_N – scala *Direct – Ascuns*

16PF_O – scala *Încredere în sine – Anxietate*

16PF_Q1 – scala *Conservator – Radical*

16PF_Q2 – scala *Dependent de grup – Independență*

16PF_Q3 – scala *Autocontrol înalt – Autocontrol scăzut*

16PF_Q4 – scala *Destins – Tensionat*

PPP – Profil profesional de personalitate

USC – Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul

FDAP – Facultatea Drept și Administrație Publică

FEIȘA – Facultatea Economie, Inginerie și Științe aplicate

FȘUP – Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice

LISTA TABELELOR

Tabelul 1.1. Tabloul generalizator privind structura inteligenței sociale	39
Tabelul 2.1. Mediile obținute în urma aplicării testului de inteligență socială	59
Tabelul 2.2. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale în dependență de anul de studii al studenților	62
Tabelul 2.3. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale din perspectiva de gender	65
Tabelul 2.4. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale dintre studenții Facultății Drept și Administrație Publică și Facultății Economie, Matematică și Informatică	69
Tabelul 2.5. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale dintre studenții Facultății Drept și Administrație Publică și Facultății Filologie și Istorie	70
Tabelul 2.6. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale dintre studenții Facultății Filologie și Istorie și Facultății Economie, Matematică și Informatică	71
Tabelul 2.7. Semnificația statistică a diferențelor dintre studenții Facultății Drept și Administrație Publică și Facultății Economie, Matematică și Informatică la nivelul profilului de personalitate	73
Tabelul 2.8. Semnificația statistică a diferențelor dintre studenții Facultății Drept și Administrație Publică și Facultății Filologie și Istorie la nivelul profilului de personalitate	74
Tabelul 2.9. Semnificația statistică a diferențelor dintre studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică și Facultății Filologie și Istorie la nivelul profilului de personalitate	75
Tabelul 2.10. Corelația dintre nivelele inteligenței sociale și factorii de personalitate ai studenților implicați în cercetare	76
Tabelul 2.11. Corelația dintre nivelul înalt al inteligenței sociale și factorii de personalitate ai studenților implicați în cercetare	81
Tabelul 2.12. Corelația dintre nivelul mediu al inteligenței sociale și factorii de personalitate ai studenților implicați în cercetare	83
Tabelul 2.13. Corelația dintre nivelul scăzut al inteligenței sociale și factorii de personalitate ai studenților implicați în cercetare	85
Tabelul 3.1. Clasificarea comparativă a dificultăților de interacțiune determinate în cadrul grupului de control și cel experimental	91

Tabelul 3.2. Etapele implementării programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale	119
Tabelul 3.3. Consecutivitatea acțiunilor formatorului în Ședința 1	120
Tabelul 3.4. Consecutivitatea acțiunilor formatorului în Ședința 4	120
Tabelul 3.5. Diferențele statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental și grupului de control la etapa test	123
Tabelul 3.6. Diferențele statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental și grupului de control la etapa retest	124
Tabelul 3.7. Diferențele statistice la nivelul inteligenței sociale și componentelor sale la subiecții grupului experimental la etapa test/retest din perspectiva anului de studii	125
Tabelul 3.8. Diferențele statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale la subiecții grupului experimental la etapa test/retest din perspectiva de gen	127
Tabelul 3.9. Diferențele statistice la nivelul general al inteligenței sociale și componentelor sale la subiecții grupului experimental la etapa test/retest din perspectiva domeniilor de formare profesională în cadrul facultăților	128
Tabelul 3.10. Diferențele statistice la nivelul general al inteligenței sociale și componentelor sale la subiecții grupului experimental la etapa test/retest	135

LISTA FIGURILOR

Fig. 1.1. Relațiile dintre inteligența biologică, inteligența psihometrică și inteligența practică/ socială după H. Eysenck	41
Fig. 2.1. Distribuția pe nivele a rezultatelor vizând capacitățile particulare drept componente ale inteligenței sociale	59
Fig. 2.2. Nivelele inteligenței sociale la studenți, în dependență de anul de studii	62
Fig. 2.3. Nivelele inteligenței sociale la studenți în dependență de genul subiecților cercetării	65
Fig. 2.4. Nivelele inteligenței sociale la studenți în dependență de facultatea în cadrul căreia își fac studiile	68
Fig. 2.5. Profilurile personalității studenților celor trei facultăți	73
Fig. 2.6. Modelul explicativ al inteligenței sociale la studenți, din perspectiva factorilor de personalitate	79
Fig. 2.7. Profilurile personalității studenților celor trei facultăți cu nivelul înalt al inteligenței sociale	80
Fig. 2.8. Modelul explicativ al profilului profesional de personalitate al studenților cu nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale	81
Fig. 2.9. Profilurile personalității studenților celor trei facultăți cu nivelul scăzut al inteligenței sociale	84
Fig. 2.10. Modelul explicativ al profilului profesional de personalitate al studenților cu nivelul scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale	85
Fig. 2.11. Modelul integrativ al formării profilului profesional de personalitate din perspectiva inteligenței sociale	86
Fig. 3.1. Clasificarea comparativă a dificultăților de interacțiune determinate în cadrul grupului de control și cel experimental	92
Fig. 3.2. Mediile componentelor inteligenței sociale ale subiecților grupului de control, la etapele de test/retest	122
Fig. 3.3. Mediile componentelor inteligenței sociale ale subiecților grupului experimental, la etapele de test/retest	123
Fig. 3.4. Repartizarea procentual-comparativă pe nivele a răspunsurilor grupului experimental, la etapele test și retest, vizând capacitățile componentelor inteligenței sociale	130

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța temei abordate. În prezent, cercetările privind dezvoltarea abilităților sociale sunt foarte actuale, fiind strâns legate de problemele practice și cerințele învățământului modern, cauza fiind necesitatea pregătirii absolvenților, instituțiilor superioare, pentru viața și activitatea profesională, în condiții economice noi, deoarece realitatea socială devine din ce în ce mai complexă, numărul contactelor sociale între oamenii se mărește considerabil, cu implicații majore asupra diverselor categorii ale vieții precum – avansarea în carieră, dezvoltarea profesională și personală etc. Eficiența activității profesionale depinde nu numai de calificare și de profesionalism, dar și de capacitatea de a stabili relații sigure, puternice și constructive cu o mulțime de oameni [10].

Făcând referire direct la temă, atunci argumentul de bază se va axa pe reglementările Codului Educației al Republicii Moldova și perspectivele Strategiei „Educația 2030” și se va rezuma la faptul că inteligența socială se referă la abilități specifice de interacțiune socială a persoanelor, care, la rândul lor, sunt actorii acestei interacțiuni, întotdeauna diferiți din cauza principiului individualității, ce se rezumă la producerea unor anumite comportamente, pe care le consideră dezirabile, adică în concordanță cu felul de a percepe realitatea sau, mai corect spus, a tipului lor de personalitate. Confruntându-se cu unele dificultăți de interacțiune, la etapa de trecere spre o viață independentă, tinerii simt o necesitate de a oferi un sens experiențelor personale, fapt pentru care au nevoie și de ajutorul pedagogilor. Actualmente, instituțiile de învățământ oferă o multitudine de posibilități pentru a obține diverse cunoștințe de natură profesională, fără a se concentra pe probleme grave în comunicare, în cazul majorității studenților. Umanizarea procesului de instruire și educație este strâns legată de creșterea numărului de discipline, subiectul cărora este individul și societatea, dar obținerea cunoștințelor de orientare practică, despre propria lor persoană și despre alți indivizi, este posibilă doar în cazul când instituția de învățământ superior prestează cursuri și programe educaționale speciale, utilizând metode interactive de învățare. În contextul respectiv, de o importanță majoră sunt documentele care actualmente trasează politicile educaționale în scopul optimizării formării intelectuale și profesionale a cetățenilor [48; 49]

Integralitatea studiului fenomenului formării personal-profesionale, în condițiile învățământului superior, ca sarcină acmeologică, poate fi atinsă dacă această formare va fi percepută ca o formă de manifestare a auto-organizării umane, ca o integrare a sistemului psihologic. Inteligența socială capătă conotația unei calități profesionale relevante și necesare oricărei persoane care tinde spre o activitate profesională și publică de succes [42].

Astfel, ne referim la situația de criză ce s-a instaurat, practic, pe toate palierele sociale, cu

implicații și consecințe multiple, rareori favorabile pentru indivizi și adaptarea socială a acestora. În condițiile actualului mediu social, în continuă schimbare, oricine își dorește să găsească un loc potrivit în cadrul societății căreia îi aparține, un loc unde va putea demonstra și unde îi va fi valorificat potențialul, unde se va simți apreciat, securizat, unde își va putea continua evoluția psihosocială plină de satisfacții personale [10]. Continuând șirul logic al gândurilor, ne propunem să cercetăm tinerii din cadrul învățământului superior, ca ultima și una din cele mai importante etape în procesul dobândirii de către student, viitor tânăr specialist, a statutului de membru activ al societății.

Încadrarea temei în preocupările internaționale, naționale, zonale ale colectivului de cercetare și în context inter- și transdisciplinar, prezentarea rezultatelor cercetărilor anterioare. În literatura de specialitate, este pe larg descris conceptul de *inteligență*, atât de cercetătorii internaționali – Stern W., Binet A., Wagner R., Fancher R., Flynn J., Elkind D., Spearman C, Flavell J. etc. [1; 14], cât și de cercetătorii naționali – Bolboceanu A. [3], Cojocaru-Borozan M. [8], Losîi E. [30], Rusu E. [46], Zagaievschi C. [52] etc.

Importanța temei propuse spre cercetare se explică prin faptul că *inteligenta socială*, ca obiect de cercetare în domeniul psihosocial, este, în esență, un fenomen nou și puțin investigat. Deși, inteligența socială constituie un aspect greu de cercetat din punct de vedere operațional, așa cum demonstrează cercetătorii, totuși, este unanim acceptată concluzia că aceasta joacă un rol important în formarea propriului concept referitor la inteligență. Preponderent, ideile convenționale elaborate de Wechsler D. [100], Riggio R. [88], Rimé B. [43], Lee J. și Wong C. [82], Hein S. [75], Sternberg R. [95], Thurstone L.L. [99], Zhang L. [103] etc. despre inteligența socială, care pun accent pe aptitudini precum gândirea de tip social sau măiestria de a căpăta reguli, convenții și legi care coordonează un comportament adecvat în cadrul circumstanțelor sociale, mișcarea de gândire socială și priceperi interpersonale, se reduc la tipul respectiv de inteligență, cu care au racordări reciproce.

Totuși, pentru a ajunge la concluzii mai sigure, în legătură cu diversitatea aspectelor inteligenței sociale referitoare la structura, funcțiile și conceptele corelate, au fost analizate o serie de investigații realizate de următorii cercetători: Thorndike R.L. [98], Gardner H. [71], Guilford J. și O'Sullivan M. [73], Schneider R., Ackerman P. și Kanfer R. [91], Marlow H.A. [84] etc.

Un număr mare de studii realizate de: Keating D.P. [78], Ford M. și Tisak M. [69], Jones K. și Day J.D. [77], Mugny G. și Doise W. [85], Das J.P. [64], Чеснокова С.А. [190], Гудзь Е., Медведев В.П. [127], Рахманкулова С. [170], Кудинова И. [144], Нисман О. [164], Лушпаева И., Павлова О. [153], Клещева Т. [139], Петрова Д.А. [167] etc., sunt dedicate problematicii caracteristicilor intelectuale și de personalitate, în contextul mediului educațional, condiție în

cadrul căreia se formează primele planificări ale vieții, se determină gradul de conștientizare a activităților sale, formarea abilităților de comunicare eficientă și stabilirea cercului de prieteni. Dezvoltarea intelectuală și formarea personalității, în cadrul situației menționate, devine un proces conștient.

Pe plan național, dintre cercetătorii psihologi care au pus accent pe studierea inteligenței sociale, poate fi evidențiată activitatea I. Platon [41], care și-a concentrat cercetările pe determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la începutul adolescenței, studiind caracteristicile inteligenței sociale în dependență de tipul de familie, gen, climatul psihologic al tinerilor în cadrul familiei, precum și relația de interdependență cu factorii de personalitate și, în final, determinarea condițiilor psihologice pentru dezvoltarea inteligenței sociale a adolescenților.

Problema cercetării este condiționată de analiza de particularități ale dezvoltării inteligenței sociale la studenți cu diferite profiluri profesionale de personalitate, care determină gradul de înțelegere adecvată a celorlalți și gradul de interacțiune eficientă cu acestea, iar, în consecință, elaborarea unui program de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți ce manifestă multiple dificultăți în procesul de interacțiune cu ceilalți oameni.

Luând în considerație semnificația teoretică și practică a inteligenței sociale, specificul psihosocial al unor particularități ale inteligenței sociale a studenților, din perspectiva profilului profesional de personalitate, care nu și-a găsit încă justificarea științifică corespunzătoare în spațiul socio-cultural național, ni se oferă posibilitatea de a formula **problema cercetării**. Analiza teoretică a inteligenței sociale, ca una dintre componentele dominante a vieții și activității profesionale, ce condiționează diminuarea multiplelor dificultăți de interacțiune socială în mediul de formare profesională, este un concept lipsit de o definiție concretă, lipsit de unanimitate în privința structurii, factorilor și etapelor de formare. De asemenea, sunt lacunare datele cu privire la dezvoltarea inteligenței sociale, din perspectiva profilurilor profesionale de personalitate, iar lipsa studiilor reprezentative în Republica Moldova referitoare la tema propusă justifică necesitatea cercetărilor științifice privind inteligența socială.

Scopul cercetării: stabilirea particularităților dezvoltării inteligenței sociale, din perspectiva profilului profesional de personalitate al studenților; elaborarea și implementarea programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți.

Obiectivele cercetării:

1. determinarea reperelor teoretice privind conceptualizarea inteligenței sociale și a profilului profesional al personalității;
2. stabilirea nivelelor de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți;
3. stabilirea relațiilor dintre inteligența socială și profilul profesional de personalitate la studenți;

4. elucidarea profilului profesional al personalității studenților;
5. elaborarea, implementarea și validarea experimentală a *Programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți*.

Ipoteza de cercetare: Presupunem că profilul profesional de personalitate al studenților este determinat de particularitățile de dezvoltare ale inteligenței sociale, astfel, prin implementarea unui program psihologic, poate fi dezvoltată inteligența socială la studenți.

Sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese, rezultă din scopul, ipoteza și obiectivele cercetării, fiind compusă din: **metode teoretice** (analiza teoretică a literaturii științifice în domeniul psihologiei; analiza conceptuală a disertațiilor, articolelor și monografiilor la tematica propusă; metoda ipotetico-deductivă pentru interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor cercetării); **metode empirice** (*Test de inteligență socială Guilford O`Sullivan*, versiune adaptată după Михайлова Е.С.) [162]; *Test 16PF* (autor R.B. Cattell, 1950, Institute for Personality and Ability Testing, Ediția franceză: Editura Centrului de Psihologie, aplicată, adaptată de C. Cotor, A. Jula și C. Zahirnic, 1972) [35]; *Ancheta cu stimuli verbali (Indicatorii inteligenței sociale, conform testului Guilford-O`Sullivan)* [162]; *Ancheta pentru a evidenția dificultățile de interacțiune a studenților* [127]; **metode statistice** pentru verificarea ipotezei cercetării (*Programul SPSS – 20*): coeficientul de corelație Spearman; *Testul t* pentru două eșantioane perechi (Paired-Samples T-Test); *testul U* Mann-Whitney pentru eșantioane independente; *testul Wilcoxon* pentru compararea valorilor distribuțiilor obținute în urma măsurării inițiale și finale.

Noutatea și originalitatea științifică a rezultatelor cercetării constau în oferirea unui studiu comparativ-experimental a particularităților inteligenței sociale la studenți, din perspectiva profilului profesional de personalitate, luând în calcul genul, anul de studii și domeniul de formare profesională ca factorii psihosociali cercetați; fundamentarea teoretică a componentelor de bază ale conceptului de inteligență socială a studenților și manifestările specifice ale acestor componente, la reprezentanții diferitelor profiluri profesionale de personalitate; elaborarea unei definiții complexe a inteligenței sociale; identificarea diferențelor dintre nivelele de inteligență socială; elaborarea modelului explicativ al profilului profesional de personalitate al studenților formați în cadrul domeniilor generale de studii, raportat la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale; elaborarea modelului explicativ al inteligenței sociale la studenți, din perspectiva factorilor de personalitate; elaborarea modelului integrativ al formării profilului profesional de personalitate, din perspectiva inteligenței sociale; elaborarea unui program psihologic de intervenție pentru dezvoltarea nivelului de inteligență socială a studenților.

Rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea problemei științifice importante,

vizează stabilirea particularităților dezvoltării inteligenței sociale a studenților în dependență de gen, an de studii, domeniul de formare profesională; elaborarea modelelor explicative ale profilurilor profesionale de personalitate la studenți, din perspectiva nivelelor de dezvoltare a inteligenței sociale; implementarea și valorificarea experimentală a *Programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale* la studenții cu diferite profiluri profesionale de personalitate, ce ar conduce la diminuarea multiplelor dificultăți de interacțiune socială în mediul de formare profesională.

Semnificația teoretică. Rezultatele obținute au permis formarea unei viziuni științifice complexe pentru conceptele de *inteligență socială*, cu formularea unei definiții, și *profil profesional de personalitate*. Totodată, au fost determinate orientările de personalitate caracteristice formării și dezvoltării inteligenței sociale, care presupun formarea profesională a viitorilor specialiști capabili să recunoască condițiile și să interacționeze în mod eficient cu ceilalți.

Valoarea aplicativă a cercetării constă în elaborarea metodologiei de diagnosticare a inteligenței sociale și a profilului de personalitate la studenți; elaborarea modelului explicativ al profilului profesional de personalitate al studenților formați în cadrul domeniilor generale de studii, raportat la nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale; elaborarea modelului explicativ al inteligenței sociale la studenți, din perspectiva factorilor de personalitate; elaborarea modelului integrativ al formării profilului profesional de personalitate, din perspectiva inteligenței sociale; elaborarea unui program psihologic de intervenție pentru dezvoltarea nivelului de inteligență socială a studenților. Datele experimentale vor fi utile cercetătorilor, psihologilor, cadrelor didactice și de conducere, adolescenților, părinților etc., inclusiv pentru eficientizarea și îmbunătățirea procesului de învățământ, prin utilizarea cunoștințelor despre interacțiunea socială.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată în cadrul proiectelor, conferințelor, simpozioanelor științifice naționale și internaționale; în activitatea didactică de formare a studenților la specialitățile *Psihopedagogie și pedagogie socială* și *Pedagogie în învățământul primar și pedagogie preșcolară* din cadrul Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul; în cadrul activităților realizate cu cadrele didactice și de conducere din sistemul educațional (USC).

Sumarul compartimentelor tezei: adnotare în limbile română, rusă și engleză, lista abrevierilor, lista tabelelor, lista figurilor, introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie constituită din 194 titluri, 8 anexe, 145 pagini de text de bază, 16 figuri și 24 tabele. Rezultatele obținute sunt publicate în 13 lucrări științifice.

În *Introducere* se argumentează actualitatea și importanța temei de cercetare, problema științifică soluționată, sunt formulate scopul și obiectivele investigației, ipoteza cercetării, sinteza metodologiei de cercetare și justificarea metodelor de cercetare alese, noutatea și originalitatea

științifică, rezultatele obținute, care contribuie la soluționarea problemei științifice importante, semnificația teoretică, valoarea aplicativă a cercetării, urmate de prezentarea implementării rezultatelor științifice și sumarul compartimentelor tezei.

În *Capitolul 1*, intitulat *Repere teoretice privind inteligența socială și profilul profesional de personalitate al studenților*, este realizat un scurt istoric al evoluției conceptului de inteligență socială. Sunt definite conceptele de inteligență socială și personalitate. Se prezintă clasificarea tipurilor de inteligență, modelelor teoretico-descriptive ale inteligenței sociale și ale abordărilor teoretice ale personalității. Sunt trecute în revistă cercetările științifico-practice realizate de specialiștii în domeniu, cu referire la profilul profesional de personalitate.

Capitolul 2, intitulat *Cercetarea experimentală a particularităților inteligenței sociale la studenți, din perspectiva profilului profesional de personalitate*, prezintă obiectivele, ipotezele și metodologia cercetării. Sunt descrise succint instrumentele de cercetare utilizate. Sunt prezentate caracteristicile eșantionului investigat (vârstă, sex, domeniul formării profesionale).

În urma aplicării testelor psihologice, este identificat nivelul de inteligență socială și profilul de personalitate a reprezentanților grupului investigațional. Este prezentat modelul explicativ al inteligenței sociale, din perspectiva factorilor de personalitate determinați.

În *Capitolul 3*, *Cadrul experimental de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți*, este prezentată caracteristica generală a experimentului formativ: sunt analizați factorii dezvoltării inteligenței sociale la studenți, sunt descrise direcțiile, obiectivele și principiile elaborării programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți, tehnicile, procedeele și metodele de consiliere psihologică, caracteristicile și etapele activităților individuale și de grup, cu reprezentanții selectați din cadrul eșantionului cercetat. Sunt precizate principiile care ghidează programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți și condițiile necesare pentru buna desfășurare a acestuia.

Este prezentată structura programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți, care include consiliere de grup orientată, în primul rând, asupra comportamentelor, cognițiilor și emoțiilor ce contribuie la îmbunătățirea abilităților de relaționare, atașament și control asupra comportamentului. La final, este discutată eficiența programului psihologic de dezvoltare, elaborat și implementat prin compararea rezultatelor studenților din grupul de control cu cele ale studenților din grupul experimental, fiind prezentate diferențele semnificative obținute, care indică eficiența programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți.

Concluziile generale și recomandările sintetizează rezultatele finale ale cercetării și oferă recomandări pentru specialiștii implicați în studierea domeniului cercetat.

1. REPERE TEORETICE PRIVIND INTELIGENȚA SOCIALĂ ȘI PROFILUL PROFESIONAL DE PERSONALITATE AL STUDENȚILOR

1.1. Incursiune în evoluția conceptului de inteligență socială

Succesul sau eficacitatea în diverse activități, destul de des, sunt asociate cu nivelul de dezvoltare a inteligenței sau a abilităților generale. În mod tradițional, inteligența este percepută ca o trăsătură de personalitate relativ stabilă, care se dezvoltă în contextul interacțiunii dintre ereditate și mediu [65; 106; 113; 116; 123; 131; 145; 158; 172; 186].

Una dintre primele definiții ale conceptului de inteligență aparține renumitului W. Stern, care tratează drept o capacitate generală de adaptare a acesteia la condițiile schimbătoare ale mediului. Adaptabilitatea se rezumă la soluționarea unor sarcini vitale prin intermediul inteligenței, fapt ce are loc în baza activității obiectuale la nivel mental în momentul în care conștiința domină inconștientul. Astfel, procesul de soluționare a problemelor poate fi realizat în lipsa unor modele externe de ordin comportamental. Indicatorul comportamentului inteligent nu constă în convertirea mediului, ci în descoperirea oportunităților posibile de adaptare a individului în contextul mediului dat [98; 104; 132; 149; 157].

Astfel, cercetătorii au fost interesați de ceea ce determină succesul acțiunilor adaptive, în baza comportamentului intelectual.

În cadrul abordării psihometrice, care la rândul ei a dominat, mult timp, științele psihologice, atenția cercetătorilor străini a fost orientată spre determinarea unui factor general care ar condiționa succesul în realizarea diverselor sarcini, atât de ordin teoretic, cât și practic. Așadar, procesul definirii conceptului de inteligență a suferit multiple schimbări cantitative și calitative la etapa de consolidare a factorului general, în cadrul procesului de evidențiere a legităților generale ale inteligenței.

În același timp, unui cercetătorii s-au axat pe aspectul psihometric al inteligenței, cu speranța că va fi posibil, astfel, de a forma și emite unele concluzii față de potențialul adaptiv al individului. P. Jelescu a cercetat teoretic și experimental geneza și dezvoltarea complexului de nemulțumire socială, începând cu etapa nașterii și finalizând cu vârsta adolescenței, inclusiv, cât și a negării/ afirmării, ca operații intelectuale pentru a putea „respecta dreptul omului de a afirma și nega” [29, pp. 208-209].

Astfel, majoritatea cercetătorilor în momentul recunoașterii existenței factorului general al inteligenței, au ajuns la etapa în care a apărut necesitatea de abordare a mai multor tipuri sau feluri de inteligență sau a unor abilități particulare.

Totodată, în contextul imaginii holistice a psihicului, existența unor relații dintre variatele

competențe nu a fost negată de nici unul dintre cercetători. Inteligența a ajuns să fie percepută ca un construct multidimensional [106], ca un set de abilități independente ce caracterizează, în general, personalitatea etc. [71; 74].

Analiza minuțioasă a literaturii de specialitate ne permite să constatăm utilizarea mai multe feluri de abordări empirice, destinate studiului inteligenței sociale. Astfel, vom trata următoarele abordări: ideografice, psihometrice și teoriile implicite. Trecând în revistă abordarea psihometrică, este necesar de a evidenția ideea centrală a adepților metodei respective, conform căreia, oricare din atributele de ordin psihologic, pe care le posedă o persoană, pot fi identificate, măsurate și comparate. Abordarea respectivă, în cadrul cercetării inteligenței, pornește de la ideea că inteligența socială nu este altceva decât o configurare a îndemânărilor și însușirilor aflate în posesia oamenilor.

- I.** Adepții abordării psihometrice afirmă că performanțele și reușita individului, în procesul de realizare a sarcinilor corelate domeniului inteligenței sociale, pot fi supuse proceselor evaluativ-comparative și de cuantificare, iar obiectul acestora constituie judecata în cadrul situațiilor de natură socială și perceperea stărilor psihice ale interlocutorului.
- II.** Adepții abordării ideografice afirmă că scopul acesteia nu se axează pe ideea măsurării și cuantificării inteligenței sociale, posedată de o persoană și raportată la standarde și cadrul normativ, ci mai degrabă pe încercarea de a intra în esența structurilor și proceselor mentale, primordiale procesului de formare și construire a personalității umane, precum și a modului de interconexiune cu celelalte structuri distincte în cadrul vieții oamenilor.
- III.** Adepții abordării empirice, dedicată conceptului de inteligență socială, au calificat-o drept o viziune de natură teoretică implicită [61].

O metodă avansată, în cadrul studiilor în domeniu, a fost axată pe dezvăluirea a ceea ce oamenii înțeleg prin inteligența socială și pe examinarea sensului implicit al conceptului pus în discuție.

În plus, atunci când studiem inteligența socială, putem afirma cu certitudine că există o legătură între abordările ideografice și psihometrice. O primă observație, care se impune, este cea referitoare la faptul că aceste abordări se află într-o relație complementară. Reieșind din viziunea dată, cercetătorii în domeniu au dezvoltat tangential conceptul de inteligență socială, care rezultă din analiza comportamentului uman și studiul vieții.

De asemenea, procesele implicate în cadrul inteligenței sociale, pe care aceasta insistă să le definească, sunt de natură afectivă și cognitivă. În acest fel, se încearcă să se explice procesul

prin care se dobândește, funcționează și se schimbă inteligența socială. Rolul de bază pe care îl capătă abordarea psihometrică constă în măsurarea gradului de aplicare a itemilor semnificativi diversificați, drept componente ale inteligenței sociale și definirea acestora din perspectiva abordării ideografice. În cazul corectitudinii demonstrate a abordării ideografice, inteligența socială, în concluzie, este diferită de inteligența academică, fapt confirmat, în final, și de abordarea psihometrică [62].

Formarea și dezvoltarea anumitor tipuri de inteligență, raportate la domeniile de formare, sunt condiționate de profesionalizarea oamenilor în diverse domenii de activitate, care exprimă procesul de aplicare și consolidare a inteligenței generale, sau rezultatul pregătirii și formării într-un domeniu specific din activitate, sau de valorificare a inteligenței fluide.

Edward Lee Thorndike – celebru reprezentant al psihologiei mondiale, care și-a axat travaliul spre popularizarea conceptului de IQ în anii 1920-1930, aborda, într-un articol din cadrul Harper's Magazine, ideea conform căreia „inteligența socială” reprezintă unul din ansamblul aspectelor inteligenței emoționale – rezumându-se la capacitatea de a-i înțelege pe ceilalți și de a acționa cu înțelepciune în relațiile interumane, fapt care, la rândul său, reprezintă un aspect de bază al intelectului unei persoane.

Măsurarea inteligenței sociale și primele încercări de a o face au avut la bază concepția propusă E. Thorndike. Inteligența, potrivit concepției respective, are la bază o structură constituită din trei fațete, care se referă la abilitatea de a intra în esență și a manipula cu: viziuni (inteligența abstractă), oameni (inteligență socială) și obiecte certe (inteligența mecanică) [92].

În lucrările sale, „Frames of mind” din 1983 și în „Multiple intelligence” din 1993, Howard Gardner arată că există mai multe tipuri de inteligență, care pot fi distinse printr-o serie de observații. Inițial, a fost propus un ansamblu de tipuri de inteligență printre care se enumeră: logico-matematică, lingvistică, spațială, kinestezică, muzicală, naturalistă, intrapersonală și interpersonală. H. Gardner (1993) alocă un loc prioritar, în teoria inteligențelor multiple, acelor tipuri de inteligență care permit unei persoane să aibă o mai bună adaptare la mediul social mai apropiat sau mai îndepărtat de el [45, p. 126].

- *Inteligența interpersonală* se referă la ușurința de a găsi limbă comună cu ceilalți, de a percepe motivele după care aceștia se conduc, modul de a lucra și de a coopera reciproc mai eficient. Prin urmare, H. Gardner estimează că această formă de inteligență, dezvoltată la cel mai înalt nivel, este în posesia celor mai buni reprezentanți în oricare domeniu: lideri spirituali, politicieni și cadre didactice.
- *Inteligența intrapersonală* este capacitatea de a se concentra asupra propriei persoane, în sine; reprezintă capacitatea de a-și dezvolta cu exactitate o viziune verticală despre sine și de a

utiliza acest model cu scopul de a acționa corect în viață. Dezvoltarea inteligenței intrapersonale este egală cu un tip de instruire comportamentală, bazată pe un sistem de cunoștințe foarte profund despre propria persoană [71].

Tipurile speciale de inteligență, propuse de H. Gardner, au fost redată de K. Albrecht în cadrul unui model ce este considerat extrem de util în domeniul profesional și practic. Astfel, dimensiunile inteligenței pe care le posedă oamenii sunt materializate prin modelul ASPEAK.

- *Inteligența abstractă (A)* – include rațiunea, abilitățile verbale, conceptele, informațiile de ordin simbolic, matematic;
- *Inteligența socială (S)* – se rezumă la capacitatea de a interacționa cu succes și eficace cu ceilalți, în circumstanțe sociale diferite;
- *Inteligența practică (P)* – include iscusința de a soluționa probleme actuale și de a fi insistent în a finaliza activitățile începute;
- *Inteligența emoțională (E)* – duce la cunoașterea lumii interioare și la priceperea de a ține sub control, în mod pozitiv, reacțiile emoționale;
- *Inteligența apreciativă (estetică) (A)* – se referă la evaluarea justă și adevărată a designului și felului relațiilor;
- *Inteligența kinestezică (K)* – implică abilitățile de mișcare ale întregului organism, care contribuie la dezvoltarea setului de aptitudini specifice.

K. Albrecht afirmă următoarele: „Eu consider cele șase dimensiuni principale ale inteligenței: abstractă, socială, practică, emoțională, apreciativă, kinestezică, ca fiind asemenea celor șase fețe ale unui cub. Fiecare prezintă o fațetă diferită a sumei de competențe. Putem să le luăm în mod separat, din motive de dezbatere și analiză, dar adevărul este că ele sunt strâns legate” [1, p. 58].

O perioadă îndelungată, multe studii au abordat subiectul inteligenței de natură socială, iar cercetătorii au acordat mai multă atenție problemelor legate de factorii sociali cu impact asupra personalității umane.

R. Moss și T. Hunt, în 1927, au abordat conceptul de inteligență socială definind-o drept „capacitatea de a te înțelege cu ceilalți”. Definierea conceptului de inteligență socială, într-o accepție mai largă, a fost realizată de Philip Ewart Vernon, afirmând următoarele: „abilitatea individului de a se înțelege cu ceilalți, în general, dezinvoltura în societate, cunoștințe despre chestiuni sociale, sensibilitate la stimulii oferți de alți membrii ai grupului și, de asemenea, intuirea stărilor de spirit temporare sau a trăsăturilor intime de personalitate ale acestora” [75, p. 322].

Alți specialiști în domeniu au oferit inteligenței sociale un sens mai abstract, afirmând că

aceasta este virtuozitatea de a manipula cu oamenii, pentru a-i condiționa să îndeplinească dorințele noastre, indiferent de prezența sau absența dorinței acestora.

David Wechsler, referindu-se la Wechsler Adult Intelligence Scale – în cadrul subtestului „Aranjarea imaginilor din W.A.I.S.”, a pretins că acesta este un potențial instrument de măsurare a inteligenței sociale din cauza faptului că subtestul dat permite estimarea abilității individului de a percepe situațiile sociale reale. Totuși, conform accepțiunii personale, tipul de inteligență socială este doar inteligența administrată la situații de interacțiune generale, inclusiv sociale [100].

În 1960, a fost publicat un manual important despre testele de inteligență, care susținea că conceptul de inteligență socială este unul lipsit de utilitate. Inteligența proprie nu poate fi desconsiderată anume din cauza existenței unei laturi de bun simț și a uneia intuitive. În momentul în care Robert Sternberg a solicitat subiecților să descrie ce înseamnă o persoană inteligentă, printre setul de trăsături importante, evidențiate și incluse în listă, se estimau abilitățile de a fi descurcăreț în aplicare. În consecință, R. Sternberg a revenit la una dintre concluziile lui E. Thorndike, adică inteligența socială este diferită de inteligența academică și este o parte deosebit de importantă a oamenilor care pot da răspunsuri bune în situațiile practice pe care le întâlnesc în viață [94, p. 126].

Joy Paul Guilford, în 1975, a propus o definiție a conceptului de inteligență socială, afirmând că aceasta se rezumă la capacitatea de a identifica și percepe comportamentul altor oameni, capacitatea de a înțelege motivele, ideile, cugetele și sentimentele celorlalți, bazându-se pe experiențe dobândite în urma relațiilor sociale de recepție, comunicare și feedback față de manifestările comportamentale ale altor persoane, priceperea de a instala și a păstra cu ușurință raporturile sociale, precum și de a determina soluții privind întreținerea relațiilor interpersonale, capacitatea de a anticipa orice situație socială și de a răspunde flexibil la aceasta – adaptarea la situații sau așteptări [74].

În 1987, N. Cantor și J. Kihlstrom, luând ca bază ansamblul cunoștințelor posedate de un individ despre specificul și caracteristicile mediului social, au recurs la încercarea de a redefini conceptul de inteligență socială [62].

P. Salovey J. și P. Mayer, în perioada anilor 1990-1993, au recurs la încercarea de a defini conceptul de inteligență emoțională în baza cercetărilor întreprinse. În opinia autorilor, conceptul de inteligență emoțională s-ar rezuma la un fel de inteligență socială care cuprinde îndemânarea de a ține sub control emoțiile de ordin personal și cele ale altor persoane, de a diferenția setul de emoții, consolidate sub forma unei baze de date informaționale, destinate ușurării procesului de îndrumare a gândirii și acțiunilor proprii [89].

Viziunile autorilor sus menționați sunt tangențiale cu cele a lui H. Gardner, care la rândul

său, afirma existența incluziunii în inteligența emoțională a inteligențelor intrapersonală și interpersonală – ca aptitudine implicată în cele 5 domenii principale:

1. Conștientizarea emoțiilor personale; relațiilor;
2. Detectarea, recunoașterea și analiza emoțiilor în momentul apariției acestora;
3. Cumpătarea (canalizarea) emoțiilor;
4. Motivare personală;
5. Empatie.

Managementul interacțiunilor interpersonale – este concentrat pe competența socială în calitate de aptitudine de a înțelege și analiza sentimentele celorlalți [45].

Studiile experților în domeniul psihologiei arată că inteligența socială nu este doar de natură cognitivă în exclusivitate. În 2007, D. Goleman, transpunând concepția propusă de E. Thorndike, a propus definiția conform căreia: „inteligența socială reprezintă abilitatea de a acționa cu înțelepciune în relațiile umane”, iar drept bază pentru definiția de mai sus i-au servit termenii de *facilitare* și *cunoaștere socială* [14, p. 84].

Actualmente, una dintre cele mai comune și acceptate teorii este cea a *inteligenței de succes* a lui R. J. Sternberg [182].

Inteligența de succes reprezintă o reflecție de a rezolva, în mod eficient, sarcinile practice, în condițiile vieții reale de zi cu zi. Prin introducerea conceptului de „inteligența de succes”, R. J. Sternberg este de părere că, decât să se acorde o atenție abordării tradiționale a inteligenței, este necesar ca aceasta să fie concentrată pe aspectul uman, din perspectiva adaptabilității indivizilor cu succes la condițiile de mediu. Oamenii, în general, ajung să obțină succese nu doar din cauza faptului că tind să fie bine pregătiți, dar deoarece aceștia dețin un control asupra condițiilor de mediu, modifică și formează aspecte semnificative ale vieții, alegând din start cele mai adecvate condiții, respingându-le pe cele care împiedică comunicarea și activitatea umană optimă. În scopul modificării condițiilor sociale, indivizii utilizează cu măiestrie mijloacele psihologice necesare și utile.

În structura inteligenței de succes, R. J. Sternberg include trei componente: *abilitățile analitice*, primul component atât de necesare pentru selecția și evaluarea opțiunilor de acțiune. Al doilea component importantă, în opinia autorului, este *creativitatea* – capacitatea oamenilor de a „activa productiv și de a fi autonomi și independenți”. Abilitățile respective au fost numite creative deoarece se manifestă în astfel de activități precum prognozare, invenție și descoperire. Al treilea element este *inteligența practică*, care, de fapt, este identificată drept inteligență socială. În general, capacitatea de a reuși în rezolvarea problemelor practice depinde de abilitatea omului de a-și acumula punctele forte și corecta (sau compensa) punctele sale slabe, prin intermediul

echilibrării abilităților analitice, creative și practice.

Recunoașterea rolului însușirilor de personalitate în structura inteligenței de succes a permis autorului să intre în esența înțelegerii surselor de constituire a acesteia și să-i amplifice conținutul.

Astfel, în cadrul modelului tridimensional al *inteligenței de succes*, propus de R.J. Sternberg, a fost evidențiat caracterul multi-nivellar al inteligenței sociale, drept însușire ce contribuie la asigurarea succesului în comunicare și în activitățile practice de interacțiune. Orientarea practică a inteligenței sociale este asociată cu o transformare creativă a mediului social. În lucrările autorului dat, este confirmată, în cel mai convingător mod, valabilitatea și rezonabilitatea studierii inteligenței sociale ca fenomen psihologic independent, asociat și strâns legat de activitățile practice de succes și de eficiență [94, p. 126].

Cu toate că există viziuni și concepții diferite privind definirea inteligenței sociale și nu există o definiție unanim acceptată, cercetătorii în domeniu au ajuns să formuleze și opinii concordante, bunăoară că *inteligența socială este o componentă multidimensională*. Mai mult decât atât, diversitatea abordărilor, accepțiunilor și neputința de a obține un consens au la bază problemele asociate procesului de măsurare a inteligenței sociale.

Distincțiile, specificul și administrarea structurii inteligenței sociale este discutabilă, în anumite cazuri, pentru că există noțiuni tangențiale conceptului de inteligență socială, precum *inteligența emoțională, inteligența cu trăsături aplicative, competența socială etc.*

Diferența dintre sus-numitele elemente asociate este lipsită, în unele cazuri, de claritate, iar faptul respectiv condiționează apariția fenomenului de diversificare a terminologiilor utilizate de către cercetători. Ce mai evidentă inconsecvență se referă la accentuarea elementelor constitutive ale comportamentelor sau la cele de natură cognitivă, în structura conceptului.

O categorie de autori sunt ferm convinși de necesitatea calibrării tuturor componentelor sociale, care ar trebui calificate ca inteligență socială. Altă categorie de reprezentanți recurg la o interpretare circumscrișă a conceptului de inteligență socială, pe când alții califică inteligența socială ca flexibilitate în cadrul performanțelor și activității de ordin social. Astfel, în ultimii ani, pe lângă încercările de a oferi o definiție unanim acceptată pentru de inteligența socială, mai ales în studiul conceptului și structurii acesteia, au apărut o serie de concepții, viziuni și perspective, diferite în exclusivitate unele de altele. Unii cercetători se bazează pe o abordare psihometrică, în timp ce ceilalți autori se orientează spre ideea conform căreia inteligența socială este privită ca fiind reprezentată de personalitate [43; 75; 80; 82; 91; 94].

Factorul unificator, al ansamblului definițiilor elaborate, se referă la faptul că inteligența social exprimă perceperea sau ansamblul cunoștințelor necesare unei persoane, în vederea

eficientizării și creșterii gradului de confort, atât pentru sine, cât și pentru ceilalți, a unei activități realizate în cadrul domeniului social al vieții. Astfel, în cadrul cercetării date, ne-am axat pe studiul particularităților inteligenței sociale, din perspectiva profilului profesional al personalității, și nu pe demonstrarea existenței acesteia.

Abordări teoretico-practice ale inteligenței sociale: evaluând ideile sus-menționate, inteligența socială este asociată cu un set de componente fenomenologice prin care se întocmesc diferite niveluri de percepere a sensului și structurii mecanismelor acesteia.

Un număr impunător de cercetători, aplicând în studiile lor metoda bazată pe analiza factorială, elaborată în 1959 de către D. Cambell și D. Tiske, au pus bazele încercărilor de a defini conceptul de inteligență socială, cu condiția stabilirii raportului de corelație între tipul respectiv de inteligență și cea general abstractă, fiind aplicate o multitudine de sisteme și metode de măsurare destinate inteligenței sociale și celei de tip non-social [60].

Având la bază teoria dezvoltării morale, elaborată de L. Kohlberg, D. Keating, în 1978, a întreprins încercarea de a evalua inteligența socială prin intermediul câtorva teste: „Testul de Definiere a Problemelor”, ”Testul de Maturitate Socială” – o scală auto descriptivă, care urmărea evaluarea funcționalității reale a subiectului în plan social și „Testul de Intuiție Socială” – care solicită soluționarea diferitelor probleme de ordin social din partea subiectului implicat în cercetare.

D. Keating nu a obținut succes în încercarea de a găsi dovezi privind diferențele între conceptele de inteligență socială și cea teoretică, testele administrate în acest sens au fost orientate spre evaluarea particularităților inteligenței sociale, fiind preponderent de natură verbală, iar rezultatul logic s-a referit la „contaminarea” cu abilități de tip rațional și verbal-abstracte [78].

M. Ford și M. Tisak au identificat patru exerciții de măsurare a abilităților verbale și matematice, care au fost aplicate la realizarea cercetării unui grup de liceeni, axate pe analiza notelor obținute la obiecte de studiu și a rezultatelor elevilor la evaluările obținute în baza testelor docimologice. Nivelurile inteligenței sociale a elevilor, determinate în baza autoevaluărilor subiecților în cauză, au permis constatarea faptului că evaluările competenței sociale și a rezultatelor la Scala de Empatie a lui Hogan, obținute din partea colegilor și profesorilor, realizau corelații semnificative cu evaluările competenței sociale obținute prin interviuri, față de metodele de măsurare teoretice (bazate pe stimuli verbali).

În cercetările altor autori, comparativ cu rezultatele demonstrate de către D. Keating, atât inteligența socială, cât și metodele de măsurare a inteligenței teoretice sunt „saturate” cu diferiți factori. Autorii au atribuit aceste rezultate selecției măsurătorilor inteligenței sociale, obținute după criteriul eficienței comportamentelor în diverse situații sociale și mai puțin după criteriul

înțelegerii acestora [21; 69].

Un studiu realizat de K. Jones și J. Day s-a concentrat pe diferența dintre *inteligența cristalizată și fluidă*, dedusă și demonstrată de R.B. Cattell. În sfera domeniului social, cunoștințele unei persoane despre contextul social, încorporând aici și vocabularul aplicat în cadrul tălmăcirii circumstanțelor sociale și comportamentelor apărute, reflectă caracteristicile inteligenței fluide. Prin comparație, capacitatea unei persoane de a soluționa într-un mod rapid și coerent probleme originale, care apar în contextul unor circumstanțe sociale, reflectă în exclusivitate sfera inteligenței cristalizate. Ideea dedusă din studiul propus de K. Jones și J. Day, se referă la faptul că inteligența socială cristalizată nu diferă de inteligența teoretică (generală), cu care este strâns legată și diferă în totalitate de inteligența socială de tip fluid [77].

În continuare ne vom orienta demersul cercetării spre prezentarea studiilor bazate pe aspectul funcțional al inteligenței sociale, ce au ca scop evidențierea componentelor de bază a acesteia, factorilor de influență, mediilor și condițiilor de aplicare etc.

Modificările sociale au exacerbato problema depersonalizării omului în interacțiune cu mediul social. Soluționarea acestei probleme depinde de dezvoltarea capacității unei adaptări socio-culturale active. Consolidarea sistemului de relații umane, în condițiile difuze ale globalizării, din punct de vedere relațional, este determinată de inteligența socială. La rândul ei, inteligența socială este o proprietate individuală, care se manifestă în abilitatea de a forma relații cu sine însuși, de a prezice efectele comportamentului său și al celorlalți.

Activitatea intelectului permite oricărei persoane să construiască diferite versiuni ale „hărții lumii”. Dezvoltarea inteligenței sociale, prin intermediul comunicării educaționale, presupune stabilirea relațiilor sociale constructive pe dimensiunile: educator-educat, educat-educat, educat-părinte și educat-comunitate. Identitatea și viitorul adolescenților sunt determinate de bunăstarea lor relațională și spirituală, nu doar de rezultatele academice și performanțele intelectuale. Interacțiunile zilnice au o influență importantă în raport cu procesul de adaptare socială posteroară a individului, așa că acestea nu pot fi ignorate din perspectiva educației [19; 20; 190].

Specificul caracteristicilor vârstei arată că adolescenții doresc să se alăture acțiunilor, dar, în același timp, sunt fragili mental și emoțional. Nereușita le reduce din elan, sprijinul insuficient din partea societății, școlii și a părinților, în ansamblu, îi plasează într-o situație nesigură și confuză. Se simt nedreptățiți de reacțiile și comportamentul celor din jur și, uneori, imită oamenii care îi obligă să se comporte nepotrivit vârstei lor. Adolescenții au nevoie de înțelegere, acceptare și nu de ajutor, ei se autoexclud dacă nu sunt auziți și nu sunt implicați în luarea deciziilor.

Activitatea școlii de la Geneva consideră interacțiunea socială ca posedând un loc avantajat

pentru dezvoltarea sferei cognitive a copilului. W. Doise și G. Mugny pleacă de la premisa că dezvoltarea sferei cunoașterii se propagă în condiții sociale standardizate. Autorii menționați au inițiat activități de ordin experimental cu subiecți cu vârstele cuprinse între 7 și 8 ani, într-un caz, și între 9 și 10 ani, în alt caz, pentru a atesta că în cadrul unei circumstanțe de interacțiune socială sunt oferite avantaje de ordin cognitiv, incontestabile în faza de însușire a noilor concepte. În acest sens, se realizează experimente privind jocul de cooperare și coordonare a acțiunilor interdependente. Investigațiile inițiate au condiționat decizia autorilor, privind interpretarea sistemelor, de a afirma faptul că capacitatea individuală de cunoaștere este îmbunătățită prin intermediul interacțiunii sociale.

În contextul problematicii investigate, au fost efectuate cercetări experimentale care au reclamat mai multe domenii de operare: măsurări ale numerelor, volumului de lichide, lungimilor, transformărilor spațiului, subliniind ideea de centrare a conflictelor, ca etapă a procesării cognitive. Experimentele realizate în cadrul școlii geneveze insistă pe ideea conform căreia creșterea capacităților intelectuale trebuie privită prin prisma dezvoltării sociale și, cu atât mai mult, prin implicarea conflictului socio-cognitiv de ordin pozitiv, care, în esență, contribuie asupra modificării sferei cognitive. Adversitatea ce se caută a fi soluționată posedă, într-o măsură mai mare, un caracter social și nici într-un caz doar de ordin cognitiv, fiind transpusă în două planuri:

- interindividual, la baza căruia stă diferența reacțiilor de răspuns a subiecților.
- intraindividual, la baza căruia se află ideea apariției dubiilor subiecților față de răspunsurile personale, din cauza unui răspuns concurent [85].

În această ordine de idei, vom prezenta câteva cercetări științifice care s-au axat pe studiul inteligenței sociale, îndeosebi în cadrul domeniului educațional.

Studiul inteligenței sociale a tinerilor este un subiect intrigant, ceea ce se reflectă în abordările analitice ale fenomenelor care au loc în așa-numită „societate a tineretului”, care, în mod clar, depășesc standardele existente. Tinerii trebuie, ca întotdeauna în istorie, nu numai să continue impulsul de reînnoire a cursului vieții, dar, de asemenea, să-și găsească un loc în cadrul acesteia.

Analiza rezultatelor studiului comparat realizat între studenții școlilor tehnice și colegii a arătat că nivelul de inteligență socială este mai mare în cazul studenților din colegii, deși între studenții primului an, din toate instituțiile de învățământ, nivelul de inteligență socială este aproximativ același. Explicația acestui fapt constă în aceea că în colegii, timp de 10 ani activează un sistem special de formare a viitorilor specialiști, care, așa cum a fost demonstrat în timpul studiului, în mod semnificativ, duce la activizarea inteligenței sociale.

Toate rezultatele de cercetare arată că inteligența socială a studenților instituțiilor de

învățământ profesional, deși demonstrează unele impulsuri de reducere a nivelului, sunt definite nu ca având consecințe catastrofale de criză și nenorocire, ci ca un proces normal de dezvoltare de sine, auto-reglementarea vieții sociale [21; 23; 27; 127; 129; 164; 170; 191].

În continuare, vom trece la prezentarea unui studiu ce se bazează pe cercetarea condițiilor psihologice ale dezvoltării inteligenței sociale la reprezentanții claselor absolvente și studenți.

În urma administrării metodelor de cercetare, rezultă că scorul compozit al valorilor standard pentru inteligența socială a respondenților este mediu. Acest lucru indică faptul că respondenții înțeleg destul de bine legătura dintre comportament și consecințele sale, ceea ce ne sugerează că aceștia sunt capabili de a construi propria strategie de comportament pentru realizarea obiectivelor. În unele cazuri ei pot prezice comportamentul interlocutorului pe baza analizei situațiilor reale de interacțiune. Respondenții se pot orienta în cazul reacțiilor nonverbale simple ale interlocutorilor, standardelor general acceptate și normelor de conduită. Totodată, ei sunt apti să-și dezvolte abilitățile eficiente de a comunica, dar numai cu prietenii sau buni cunoscuți.

Prin cercetarea dată a fost constatată relația dintre diferitele stiluri de educație în familie și nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale, condițiile productive și neproductive constituirii acesteia.

Totodată, a fost stabilit rolul de bază al unor aspecte de personalitate, precum sociabilitatea și curiozitatea, în procesul de formare a inteligenței sociale.

Teoretic și experimental, s-a stabilit că nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale este direct dependent de inteligența generală, stilul de educație în familie și de proprietățile de bază ale personalității [144].

O altă cercetare s-a axat pe studiul corelațional dintre competențele comunicative și inteligența socială la studenți (pedagogi sociali). Rezultatele studiului asupra rolului inteligenței sociale în formarea competenței comunicative a pedagogului social au arătat că: 1) La asistenții sociali cu un nivel ridicat de dezvoltare a inteligenței sociale sunt mai pronunțate următoarele competențe comunicative: deschiderea, încrederea, insistența, tactul psihologic, capacitatea de reacție; 2) deoarece inteligența socială este legată de doi factori după R. Cattell, factorul A *abilități comunicative* și factorul H *curajul social*, este evident că studenții (pedagogii sociali) cu un nivel ridicat de dezvoltare a inteligenței sociale manifestă flexibilitate în activități, cooperare, empatie și curaj social [187].

În lucrarea realizată de Лущпаева И. și Павлова О., dedicată particularităților psihologice ale caracteristicilor dinamice ale inteligenței sociale la studenții, au fost propuse concluziile ce vizează câteva aspecte specifice prezentate narativ în continuare.

Principalele contribuții asupra diferențelor individuale sunt aduse de factorul trăsăturilor

de personalitate. Astfel, inteligența socială ne permite să analizăm realitatea socială și fenomenele sociale în condițiile unei interconexiuni dintre toate calitățile și contradicțiile interioare.

Formarea inteligenței sociale și a raționamentului social este condiționată și supusă unor legități istorice. Omul începe să gândească și să perceapă realitatea socială numai atunci când vrea să înțeleagă ceva. Procesul de gândire începe cu definirea problemei și emiterea de generalități, ce sunt exprimate în concepte sociale, care operează în relație cu reprezentările vizuale și prin intermediul cuvintelor. Orice proces rațional real este inclus într-un sistem psihic complet și se află într-o interacțiune cu toate aspectele activității psihice [148].

Continuând ordinea de idei, nu putem ignora realizările obținute de Клещева Т. în cadrul studiului relației dintre inteligența socială și orientarea profesională la studenți, care evidențiază un ansamblu de particularități ce urmează a fi prezentate imediat.

Formarea inteligenței sociale, fiind unul dintre aspectele de bază ale procesului instructiv-educativ, ca parte componentă a educației sociale, joacă un rol important în formarea și dezvoltarea personalității studenților. Inteligența socială presupune dezvoltarea capacității persoanei de a înțelege comportamentul personal, comportamentul celorlalți și construirea unor interacțiuni eficiente și utile în atingerea scopurilor urmărite.

Dezvoltarea inteligenței sociale permite studentului de a se implica cu succes în relațiile sociale, ceea ce îi oferă posibilitatea de a se adapta la orice situație sau poziție nouă, pe tot parcursul vieții. Datorită acestei capacități, are loc adaptarea studenților la condițiile mediului social (adaptarea socială). Deci, instruirea studenților diferitor specialități, în vederea înțelegerii relațiilor interpersonale și managementul acestora, posedă o contribuție eficientă asupra activității profesionale, prin avansarea în carieră și crearea unei dispoziții sociale pozitive.

Orientarea profesională este înțeleasă în termenii unei colecții de structuri motivaționale (interese, necesități, înclinații, tendințe etc.) legate de activitățile umane, care afectează, în special, alegerea unei profesii, dorința de a activa în domeniu și satisfacția primită în urma activităților profesionale. Orientarea profesională este un model educațional integral [139; 170].

Cu toate că majoritatea cercetărilor în domeniu se axează pe descoperirea conceptului de inteligență socială, totuși, au fost identificate lucrări care au pus accentul pe constatarea diferențelor dintre eșantioane diferite. Rezultatele unei astfel de cercetări vor fi prezentată în continuare.

O primă constatare arată că studenții domeniilor sociale obțin mai multe succese în comparație cu studenții domeniilor tehnice și exacte, în ceea ce privește, anticiparea efectelor comportamentului, a acțiunilor viitoare bazate pe analiza situațiilor reale de comunicare. Precizarea evenimentelor bazate pe înțelegerea sentimentelor, gândurilor, intențiilor oamenilor,

urmărind în mod clar strategia propriului comportament pentru a atinge acest obiectiv, permite înțelegerea nonverbală a reacțiilor, standardelor și modelelor de rol și normative care reglementează comportamentul uman. Pe de altă parte, studenții domeniilor tehnice și exacte demonstrează scoruri mai mici în ceea ce privește înțelegerea relației dintre comportament și consecințele lui. Ei sunt mai predispuși spre a face greșeli, ajungând deseori în situații de conflict, cauza fiind percepția eronată despre rezultatele acțiunilor proprii sau despre acțiunile altora. La fel, nu se orientează atât de bine în normele general acceptate și în regulile de conduită.

O altă constatare denotă că studenții domeniilor sociale obțin scoruri mai mari în ceea ce privește abilitatea de a analiza situațiile de interacțiune interpersonală. Acest lucru sugerează că ei sunt mai eficienți decât ceilalți, fiind capabili să analizeze interacțiunile sociale complexe, să înțeleagă logica de dezvoltare a acestora, să reflecte adecvat obiectivele, intențiile, nevoile participanților în comunicare și să prezică consecințele comportamentului personal.

În urma rezultatelor studiului asupra autoevaluării abilităților comunicative, la nivelul ambelor eșantioane implicate în cercetare, s-a constatat că studenții domeniilor sociale demonstrează un nivel ridicat al stimei de sine, situație total inversă în cazul studenților domeniilor tehnice și exacte [167, p. 125].

Astfel, putem spune că inteligența socială, stima de sine și abilitățile de comunicare sunt corelate între ele, iar auto-evaluarea abilităților comunicative poate servi drept indicator al nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale.

O cercetare similară celei precedente, dar orientate pe un studiu longitudinal, a fost propusă de Вышквыркина М., ideile de bază și concluziile la care a ajuns vor fi prezentate în continuare. Prin urmare, putem deduce că în acest stadiu de dezvoltare al societății, studenții cu vârstele cuprinse între 17-19 ani au un nivel mai scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale în comparație cu grupul de studenți de aceeași vârstă, dar cu șase ani mai în urmă. Totuși, scorul compozit al nivelului inteligenței sociale al studenților nu depășesc limitele nivelului mediu. Astfel, putem constata că cinci ani în urmă, studenții obțineau mai multe succese în procesul de comunicare, fiind în stare să-i înțeleagă mai bine pe oameni și erau în stare să prezică acțiunile acestora în diverse situații de interacțiune.

Astfel de dinamică negativă, în opinia autoarei, poate fi explicată prin reducerea frecvenței contactelor interpersonale directe în rândurile adolescenților, în ultimii cinci ani. Din păcate, la nivelul tineretului, comunicarea interpersonală în afara instituțiilor este mai mult indirectă și mediată de tehnologii digitale moderne, inclusiv de jocuri la calculator, comunicare pe internet și comunicarea prin telefon etc. Reducerea interacțiunilor interpersonale directe, în cazul studenților primului an de studii, presupune o lipsă de experiență în a cunoaște o altă ființă umană și prin

urmare, un sever declin în ceea ce privește adaptarea socială și în dezvoltarea inteligenței sociale [44; 121].

În continuare, ne vom referi la un studiu recent efectuat de Platon I., care și-a concentrat cercetările pe determinarea nivelului de dezvoltare al inteligenței sociale la începutul adolescenței, studiind caracteristicile inteligenței sociale după tipul de familie, gen, climatul psihologic al tinerilor în cadrul familiei, precum și relația de interdependență cu factorii de personalitate și, în final, determinarea condițiilor psihologice pentru dezvoltarea inteligenței sociale a adolescenților [41].

Următorul studiu a fost realizat în contextul educației sociale a copiilor de vârstă preșcolară mare. În urma acestuia au fost emise concluzii vizând importanța organizării muncii în grădinița pentru copii, ce urmărește formarea inteligenței sociale și se referă la rezolvare următoarelor probleme: instruirea copilului pentru a-l face apt să se orienteze în diverse situații interpersonale, dezvoltarea capacității de a înțelege propriile stări psihice și ale altora, evaluarea corelației dintre acțiunile lor și acțiunile celorlalte persoane, argumentarea și anticiparea comportamentului personal. Nu în ultimul rând, a fost constatată importanța procesului de organizare strictă a activităților bazate pe formarea competențelor psihologice, atât în cazul părinților, cât și al pedagogilor. Unul dintre principalele obiective s-a axat pe importanța conștientizării părinților privind necesitatea formării inteligenței sociale a copiilor, începând de la vârstă preșcolară. La fel, una din concluziile rezultate a atins problema necesității posedării și formării unui nivel înalt de inteligență socială la pedagogi, ca factor predictiv al unui nivel înalt de inteligență socială la copii [171, p. 129].

Cercetările praxiologice efectuate în domeniul dat au fost realizate și în cazul copiilor cu CES. Una din astfel de cercetări a fost realizată în baza studiului asupra adolescenților cu activitate cognitivă subdezvoltată.

Având în vedere principiile și condițiile organizatorice și pedagogice formulate, a fost elaborată și testată o tehnologie specială de formare la elevi a cunoștințelor și abilităților în domeniul socio-perceptiv, care se axează pe orientarea corecțional-compensativă și social-adaptivă în conformitate cu obiectivele stabilite, sarcinile, etapele, metodele, tehnicile, formele și conținuturile activității pedagogice.

Utilizarea tehnologiei a contribuit la îmbunătățirea nivelului de formare la copii a capacității de a stabili importanța psihologică a stărilor emoționale caracteristice vârstei, pe baza componentelor comportamentului nonverbal, ce este necesar pentru realizarea interpretărilor verbale ale interlocutorului în cadrul situațiilor de comunicare.

În procesul de exercitare a travaliului pedagogic a fost formată orientarea socială a copiilor;

sistemul de identificare a comportamentului nonverbal; disponibilitatea celor necesare pentru interpretarea limbajului verbal; experiența pozitivă a relațiilor sociale.

Activitatea experimentală și de explorare a confirmat că organizarea procesului de învățământ cu orientare specială, aplicându-se tehnologia pedagogică propusă, care vizează formarea cunoștințelor și competențelor elevilor în domeniul social și perceptual, împreună cu condițiile organizatorice și pedagogice, au contribuit la organizarea, într-un mod eficient, a procesului de formare a inteligenței sociale la elevii adolescenți cu activitate cognitivă subdezvoltată [119].

Concomitent, sunt realizate cercetări asupra inteligenței sociale și în cazul persoanelor cu comportament deviant. Unul dintre astfel de studii s-a referit la faptul că dependența de alcool și heroină, ca o boală biopsihosocială cronică și gravă, modifică cognițiile omului și rolul său în depășirea provocărilor de viață. Acestea contribuie direct asupra unui mod special de funcționare a aptitudinilor intelectuale, asupra procesului de adaptare la mediul social și capacității de a forma mediul dat. Tulburările cognitive, în cazul dependențelor de alcool și droguri, au o anumită gamă și o amplitudine oscilatorie, presupunând relația acestora cu efectele neurotoxice asupra oricărei părți a cortexului. Cu toate acestea, trebuie să recunoaștem că problema disfuncțiilor cogniției sociale, în cazul dependențelor chimici, a fost puțin cercetată.

Dependenții de heroină au un nivel scăzut al inteligenței sociale, ceea ce reduce posibilitatea de adaptare psihosocială a acestora. Le sunt deformate capacitățile de anticipare ale consecințelor comportamentului oamenilor, ceea ce duce la stabilirea legăturilor logice diferite între aceleași mesaje verbale, în funcție de natura relațiilor dintre oameni și de contextul situației de comunicare. Ei au dificultăți în analiza situațiilor de interacțiune interpersonală, având un efect nociv asupra adaptării lor într-un mediu social dat [5; 24; 178].

Este nevoie de mai multe cercetări, care să aibă la bază și să poată aplica măsurări eficiente ale inteligenței sociale, înainte de a se putea trage concluzii despre relațiile dintre diferitele aspecte ale inteligenței sociale (validitatea convergentă a modelului), precum și interacțiunile dintre ansamblul abilităților intelectuale și inteligența socială (validitatea divergentă a modelului).

În vederea cercetării esenței inteligenței sociale se solicită prezența instrumentelor diagnostice și metodelor satisfăcătoare de evaluare, teste care să reflecte sfera inteligenței sociale într-un mod coerent și adecvat. Actualmente, capacitatea diagnostică a sferei inteligenței sociale suferă din cauza unui set redus și insuficient perfecționat de metode și instrumente.

În procesul de elaborare a măsurătorilor destinate inteligenței sociale, ar trebuie să se țină cont de accepțiunile intuitive și gândirea oamenilor de rând despre conceptul în cauză.

Modele explicative ale structurii inteligenței sociale: una din dificultățile de bază în

studierea inteligenței sociale este și faptul, că odată cu trecerea timpului, diferite cercetări au definit acest concept în diferite moduri.

Pentru început vom prezenta o analiză a investigațiilor practice, dedicate domeniului inteligenței sociale, realizate primordial cu scopul de a descoperi părțile componente ale structurii acesteia.

J.P. Guilford, în 1959, a demonstrat existența unui set format din minimum 120 de abilități intelectuale particulare, ansamblu de abilități pe care l-a constatat în baza posibilelor combinări și recombinații între: **5 clase de operații:** Cogniție, Producție divergentă, Memorie, Evaluare, Producție convergentă și **6 clase de produse:** Grupe, Sisteme, Clase, Transformări, Relații, Implicații.

În baza a 6 abilități principale, în 1965, J. Guilford, M. O'Sullivan și de R. Mille au propus modelul explicativ al conceptului de inteligență socială, care se rezumă la: **Percepția elementelor de comportament** – abilitatea unei persoane de a identifica condițiile psihologice interne ale individului; **Percepția claselor de comportamente** – abilitatea unei persoane de a unifica condițiile psihologice ale celorlalți pe baza analogiilor determinate între acestea; **Percepția relațiilor între comportamente** – abilitatea unei persoane de a reda relațiile elocvente pe care le atestă între acțiunile comportamentale ale celorlalți; **Percepția sistemelor de comportament** – abilitatea unei persoane de a explica lanțul manifestărilor comportamentale de natură socială; **Percepția transformărilor de comportament** – abilitatea unei persoane de a reda într-un mod flexibil modificările atestate în cadrul comportamentelor sociale ale celorlalți; **Percepția implicațiilor comportamentelor celorlalți** – abilitatea anticipativă a unei persoane față de posibilele derulări ale unei situații sociale concrete, bazându-se pe analiza comportamentelor manifestate de interlocutori în cadrul situației respective.

Același autor, J.P. Guilford, în 1967, propune ideea reprezentativității inteligenței sociale asigurată de un set de 30 de abilități (6 produse x 5 operații), care sunt prezente în sfera manifestărilor comportamentale, în contextul modelului componential al intelectului [56; 87].

Deși inteligența socială s-a dovedit greu de investigat de către cercetători, din punct de vedere operațional, se pare că aceasta joacă un rol primordial în formarea la oameni a conceptului personal de inteligență. J. Ketron și M. Bernstein, R. Sternberg, B. Conway [95, p. 42] au analizat conținutului și specificului caracteristic inteligenței obișnuite, din perspectiva prezenței și absenței acesteia, în baza enumerărilor efectuate de reprezentanții unui grup de subiecți referitor la comportamentele specifice în opinia acestora. Analiza estimărilor determinate de autorii în cauză, a permis relevarea competenței sociale drept factor unificator al comportamentelor prototipice:

- *Recunoașterea celorlalți pentru ceea ce sunt și a felului lor de a fi;*

- *Acceptarea greșelilor celorlalți, manifestarea interesului pentru mediul social, în general;*
- *Punctualitatea în cadrul întrevederilor;*
- *Manifestarea conștiinței sociale;*
- *Reflecția premergătoare comunicării și acțiunii;*
- *Demonstrarea curiozității;*
- *Omiterea producerii unor raționamente pripite cu privire la ceilalți;*
- *Evaluarea coerentă a necesității informațiilor referitoare la problema socială obișnuită;*
- *Sinceritatea și onestitatea față de propria persoană și față de ceilalți, precum și manifestarea seducției pentru mediul social înconjurător.*

Toate aceste dimensiuni au apărut în mod constant în evaluările competenței sociale făcute de subiecți obișnuiți. În schimb, în cadrul evaluărilor competenței sociale, făcută de un grup de specialiști în inteligență, nu a apărut în mod constant nici o altă dimensiune a acesteia. Estimările constatate de experții în domeniul inteligenței s-au axat, în exclusivitate, pe caracteristicile verbale ale inteligenței și pe aptitudinile de soluționare a problemelor. Pe de altă parte, competența socială a luat forma unui mod evident doar în cazul procesului de evaluare a inteligenței practice a unei persoane, a nivelului ideal al acesteia. Ajungem la concluzia că subiecții chestionați în cadrul cercetării realizate de R. Sternberg și colegii săi au ajuns la unanimitate cu viziunea lui D. Wechsler, care, în 1939, afirma inexistența inteligenței sociale ca un concept separat și distinct în comparație cu celelalte aparențe ale inteligenței teoretice [96].

Astfel, Sternberg R. a evidențiat următoarea structură a inteligenței sociale:

- **Capacitatea de a rezolva probleme practice:** omul judecă în mod logic și sănătos, percepe toate aspectele problemei; ia decizii eficiente, apelează la cele mai veridice din sursele de informare, este atent la toate argumentele etc;
- **Capacitate verbală:** vorbește clar, articulând cuvintele; intră bine în esența celor citite; posedă un vocabular bogat; nu se confruntă cu dificultăți în cazul limbajului scris; comunică eficient cu ceilalți etc;
- **Competența socială:** acceptă necondiționat pe ceilalți; este punctual; emite hotărâri juste; sensibil la nevoile și dorințele celorlalți; posedă o sferă largă de interese etc. [94].

În 1993, C. Kosmitzki și O. John au realizat un studiu similar în urma căruia a fost formulată o listă ce includea 18 trăsături în baza cărora se pretindea a elucida în totalitate esența inteligenței sociale a unei persoane. Subiecții au fost întrebați în continuare cât de importantă a fost fiecare trăsătură din cadrul listei identificate pentru propria lor percepere a conceptului de inteligență socială. Respectiv, finalitățile rezultate, vizând conceptul investigat, se referă la identificarea următorului set de fațete prototipice:

- *Înțelegerea pătrunzătoare a emoțiilor, preocupărilor și gândurilor celorlalți;*
- *Capacitatea de interacționare cu celelalte persoane, posesia unui bagaj imens de cunoștințe cu privire la cadrul normativ al relațiilor interumane;*
- *Capacitatea de admitere a viziunilor distincte ale altora;*
- *Acomodarea cu succes la noile contexte sociale;*
- *Atașamentul și pasiunea în relațiile cu ceilalți;*
- *Deschiderea spre noi idei, valori și experiențe în cadrul interacțiunilor umane.*

În cea de-a doua etapă a studiului, subiecților li s-a cerut să evalueze o persoană agreată de ei în funcție de aceste atribute. Autorii citați, în urma stabilirii și controlului statistic al diferențelor cu referire la preferințele subiecților, vizând fațetele indicate mai sus, au efectuat o analiză factorială care a relevat o dimensiune incontestabilă a inteligenței sociale, definită în baza trăsăturilor menționate anterior. În concluzie, rolul factorilor identificați a fost preluat de „memorie socială” și „inteligentă socială” [80, p. 15].

Studiul inteligenței, în opinia lui H. Eysenck, poate fi realizat pe mai multe niveluri: inteligența biologică, inteligența psihometrică, inteligența psihosocială [66].

Diferențele dintre indivizi pot fi explicate prin diferențe ale valorilor variabilelor măsurate. La fiecare dintre aceste niveluri, există determinanți interni și externi care influențează manifestările variabilelor măsurate (timp de reacție, scoruri la teste de inteligență, indicatori ai reușitei școlare sau profesionale), determinanți de care trebuie ținut cont atunci când interpretăm rezultatele măsurărilor și formulăm explicații despre rolul variabilei respective în comportamentul inteligent.

- **Abordarea la nivelul biologic – *inteligenta biologică*** – pornește de la ipoteza că factorii genetici determină structurile neurologice, mecanismele fiziologice și biochimismul cerebral, în ultimă instanță, funcționarea creierului și psihică, în ansamblul lor.

Măsurarea vizează variabile de natură fiziologică cum sunt: biocurenții prezenți în electroencefalogramă (EEG), timpul de reacție (TR), potențialul evocat al mediului (PEM), reacția dermogalvanică (RDG) etc.

- ***Inteligenta psihometrică*** – abordarea la acest nivel are ca premisă faptul că diferențele individuale de natură biologică pot fi măsurate indirect prin intermediul unor variabile de natură strict psihologică, dependente de funcționarea fiziologică, cum ar fi scorurile la teste de inteligență.

Scorurile la testele de inteligență sunt însă influențate de variabile de mediu foarte complexe – statutul socioeconomic al familiei, educația de care a beneficiat individul (formală și informală), diverși alți factori culturali.

Chiar dacă, la nivel de inteligență biologică, doi indivizi sunt dotați cu același potențial,

datorită diferențelor de mediu în care ei au crescut, este posibil ca rezultatele la teste să difere.

- **Inteligența practică (socială)** constă în ceea ce face individul cu acest IQ în viața de fiecare zi, în performanțele la învățatură sau în profesie.

Succesul în activitățile cotidiene depind parțial de IQ și parțial de alți factori care nu au de-a face cu inteligența. În viața socială, diferențele interindividuale, măsurate prin metode psihometrice, nu se reflectă neapărat în diferențele de realizare socială și profesională, așa cum ar fi de așteptat.

Demonstrația practică a randamentului intelectual, în viața de zi cu zi, mai depinde de un șir indefinit de factori, printre care se enumeră motivația, stilul de alimentație, abilitățile sociale, consumul de substanțe narcotice și psihotrope, contextul familial, strategiile de adaptare însușite, tulburările psihice, experiența de viață, starea sănătății, trăsăturile de personalitate, oportunitățile oferite de contextul social ș.a. Aceste influențe explică de ce oameni cu același potențial intelectual au rezultate diferite în activitatea practică și de ce oameni cu potențial diferit obțin rezultate de nivel asemănător. Importanța factorilor de mediu constă tocmai în faptul că pot facilita o valorificare superioară a potențialului sau pot frâna dezvoltarea lui [31, p. 134].

Un studiu recent, de cuantificare a fenomenelor psihice, referitor la conținutului inteligenței sociale, a folosit o metodologie similară celei utilizate de R. Sternberg și colaboratorii săi. În 1996, P. Ackerman, R. Kanfer și R. Schneider au realizat un studiu în care subiecților li s-a cerut să descrie comportamente care au fost considerate potrivite competențelor sociale. În rezultatul estimărilor obținute, care au fost supuse unei comparații minuțioase, a fost elaborat un chestionar destinat procesului de măsurare și estimare a competenței sociale. O analiză factorială întreprinsă asupra răspunsurilor a evidențiat șapte componente ale competenței sociale și anume: **Extraversiune; Influența socială; Cordialitatea în relațiile cu ceilalți; Sinceritatea în relațiile cu ceilalți; Intuiția socială; Inadaptabilitatea la relațiile sociale; Adecvarea socială.**

Stabilirea corelațiilor statistic semnificative dintre metodele de măsurare ale abilităților de raționament numeric și verbal, cu scorurile cuprinzătoare ale componentelor rezultate, nu au fost demonstrate. Autorii citați, având la bază constatările emise, au ajuns la concluzia revoluționară conform căreia competența socială nu mai poate fi tratată drept componentă elementară a structurii inteligenței generale administrate unor contexte sociale [91, p. 472].

Rezultate asemănătoare au fost obținute și de alți reprezentanți din domeniul psihologiei, care au recurs la aplicarea chestionarelor de personalitate prin care se încerca a înrola unele particularități ale inteligenței sociale. În 2000, cercetătorul Lee J. și colaboratorii săi au demonstrat și dezvoltat rezultatele precedente față de studiul inteligenței sociale, prin excluderea inteligenței academice. Pluridimensionalitatea inteligenței sociale și academice a fost constatată și

demonstrată în cadrul cercetării a unui grup de subiecți format din 169 de studenți, unde probele administrate s-au axat pe determinarea și măsurarea abilităților de cunoaștere a noțiunilor, conceptelor sau a gradului și specificului de aplicativitate și, nu în ultimul rând, a modalităților de soluționare a problemelor. Totodată, se atestă lărgirea cadrului investigațional al cercetărilor anterioare destinate demonstrării existenței diferențelor între inteligența academică și cea de tip social [83].

În 2002, cercetătorul Lee J. și colaboratorii săi au demonstrat și dezvoltat rezultatele premergătoare față de studiul inteligenței sociale, în cadrul cercetării a unui grup de subiecți format din 239 de absolvenți de facultate, care se reflectă atât în cunoașterea socială, cât și în priceperea de a soluționa probleme și creativitate, constatând dovezi incontestabile care demonstrează că la baza componentelor indicate anterior stau procese psihice similare, iar în cazuri particulare se atestă chiar suprapunerea acestora [82]. Utilizând evaluări ale nivelului performanței cu care au fost testați 118 elevi de liceu și studenți în primul an universitar, S. Weis și H. Süb, în 2005, au furnizat dovezi empirice concludente în ceea ce privește multidimensionalitatea inteligenței sociale. Pluridimensionalitate în cauză cuprinde arealul percepției sociale, memoriei sociale, înțelegerii sociale și nuanțează existența reală a capacităților interpretative [101, p. 219].

Paralel, K. Bjorkqvist, K. Osterman și A. Kaukiainen, în 2000, afirmă că nu există nici un dubiu că inteligența socială este un concept multilateral, considerând că aceasta are 3 componente diferite: *perceptivă; cognitiv-analitică; comportamentală* [72, p. 3].

Potrivit opiniei lui S. Moscovici, în 1998 afirmă că, din punct de vedere al competenței sociale, sub-abilitățile componente sunt: comunicarea, asertivitatea, empatia, sprijinul, autoprozentarea, soluționarea problemelor.

- **Comunicarea:** în miezul competenței sociale se află procesul de comunicare verbală, iar un rol extraordinar în modelul celei dintâi îl ocupă comunicarea nonverbală, cu ansamblul componentelor sale și semnalele sociale. Indiferent de tipul conversație, se atestă o legătură strânsă a acesteia, iar semnale nonverbale capătă rolul de suport, care exprimă forța motrică de bază a autoprozentării.
- **Asertivitatea:** comparată cu abilitățile sociale și chiar competența socială, aceasta se referă la iscusința de a-l convinge pe celălalt să procedeze conform așteptărilor noastre. Aceasta depinde de gradul dezvoltării altor două elemente componente, comunicare și empatie, subînțelegând o selecție conștientă, un grad de adaptabilitate și pricepere, ambiție în procesul comunicării.
- **Empatia:** competența socială presupune o relație coerentă între comunicare și empatie, aceasta din urmă fiind deosebit de valoroasă, indicând priceperea individului de a se reflecta în psihologia celuilalt pentru a dobândi, conștient sau nu, o cale de comunicare inter-individuală inteligentă din punct de vedere social.

- **Gratificația și sprijinul:** la baza prieteniei și simpatiei personale, în opinia cercetătorilor în domeniu, se află recompensa și suportul, care într-un final pot lua forme diferite. Suportul comunicativ implică consacrarea, acceptarea, înțelegerea, acordul, afecțiunea, încurajarea. Compensațiile de natură nonverbală iau forma manifestărilor de zâmbet, aplecare a capului, contacte, intonație.
- **Autoprezentarea:** reprezentanții domeniului psihologiei sociale apreciază că expunerea de sine reprezintă un obiectiv excepțional al competenței sociale, primordial nu doar în contextul respectului de sine manifestat de interlocutori, dar și asupra formării unui model comportamental demonstrativ pentru ceilalți. Toate acestea, pot fi calificate drept repere ale inteligenței sociale.
- **Soluționarea problemelor:** la baza competenței sociale se regăsește o structură cuprinzătoare ce încorporează și abilități de soluționare a problemelor, managementul situațiilor problematice preia forma unei metode de antrenare și mobilizare [36].

K. Albrecht, pentru caracterizarea, aprecierea și formarea inteligenței sociale, a elaborat un model amănunțit dar simplu – S.P.A.C.E. În contextul acronimul menționat, pe care autorul îl percepe drept instrument de diagnosticare a inteligenței sociale, tot el marchează cele 5 dimensiuni prin care poate fi definită inteligența socială, anume: **Conștiința situațională** (Situațional Awareness-S) – „radar social” sau priceperea de a examina situațiile și de a explica comportamentul oamenilor; **Prezența** (Presence-P) – „ținuta” sau setul întreg de indicii pe care ceilalți le reproduc într-o convingere evaluatoare a unei persoane; **Autenticitatea** (Authenticity-A) – radarele sociale ale celorlalți, îndreptate spre comportamentul nostru; **Claritatea** (Clarity-C) – îndemânarea noastră de a-i provoca pe ceilalți să coopereze cu noi; **Empatia** (Empathy-E) – ca stare secționată între două persoane, ce vizează asocierile cu o altă persoană care pune bazele interacțiunii productive și cooperării eficiente [1, p. 86].

D. Goleman grupează elementele inteligenței sociale în alte două mari categorii:

1. **Conștiința socială** – acoperă o gamă extinsă care începe cu sesizarea subită a stării afective a celuilalt, până să reușească înțelegerea emoțiilor și ideilor acestuia: Empatia primară (emoțiile comunicate celeilalte persoane); Rezonanța emoțională (ascultarea activă); Precizia empatică (înțelegerea sensului judecăților, emoțiilor, năzuințelor celorlalți); Cognația socială (percepția funcționalității mediului social).
2. **Dezinvoltura socială** – are la bază conștiința socială destinată producerii interacțiunilor operante și lipsite de potențialele probleme: Sincronia (interacționarea lipsită de probleme de ordin nonverbal); Imaginea de sine (expunerea convingătoare a propriei persoane); Influența (modificarea rentabilității interacțiunilor sociale); Preocuparea (percepția necesităților celorlalți și implicarea în consecință) [14, p. 149].

Descrierea structurii inteligenței sociale, din perspectivele enumerate mai sus, este prezentată în tabelul 1.1 [Contribuție persoană].

Tabelul 1.1. Tabloul generalizator privind structura inteligenței sociale

Autori	Descrierea
J.P. Guilford	Există un set format din minimum 120 de abilități intelectuale particulare, abilități pe care le-a identificat pe baza posibilelor combinații și recombinații între 5 clase de operații : Cogniție, Producție divergentă, Memorie, Evaluare, Producție convergentă; și 6 clase de produse : Grupe, Sisteme, Clase, Transformări, Relații, Implicații.
R. Sternberg, B. Conway, J. Ketron și M. Bernstein	Au implicat un grup de subiecți pentru a analiza conținutului și specificului caracteristic inteligenței obișnuite, din perspectiva prezenței și absenței acesteia. Analiza estimărilor, determinate de autorii în cauză, au permis relevarea competenței sociale drept factor unificator al comportamentelor prototipice în opinia cercetătorilor: <i>Recunoașterea celorlalți pentru ceea ce sunt și a felului său de a fi; Acceptarea greșelilor celorlalți, manifestarea interesului pentru mediul social în general; Punctualitatea în cadrul întrevederilor; Manifestarea conștiinței sociale; Reflecția premergătoare comunicării și acțiunii; Demonstrarea curiozității; Omiterea producerii unor raționamente pripite cu privire la ceilalți; Evaluarea coerentă a necesității informațiilor referitoare la problema socială obișnuită; Sinceritatea și onestitatea față de propria persoană și de ceilalți și manifestarea seducției pentru mediul social înconjurător.</i>
D. Wechsler	Afirmă inexistența inteligenței sociale ca un concept separat și distinct în comparație cu celelalte aparențe ale inteligenței teoretice.
R. Sternberg	A evidențiat următoarea structură a inteligenței sociale: 1. Capacitatea de a rezolva probleme practice: omul judecă în mod logic și sănătos, percepe toate aspectele problemei; ia decizii eficiente, apelează la cele mai veridice din sursele de informare, este atent la toate argumentele etc; 2. Capacitate verbală: vorbește clar, articulând cuvintele; intră bine în esența celor citite; posedă un vocabular bogat; nu se confruntă cu dificultăți în cazul limbajului scris; comunică eficient cu ceilalți etc; 3. acceptă necondiționat pe ceilalți; este punctual; emite hotărâri juste; sensibil la nevoile și dorințele celorlalți; posedă o sferă largă de interese etc.
C. Kosmitzki și O. John	Finalitățile rezultate, vizând conceptul investigat, se referă la identificarea următorului set de fațete prototipice: <i>Înțelegerea pătrunzătoare a emoțiilor, preocupărilor și gândurilor celorlalți; Capacitatea de interacționare cu celelalte persoane, posesia unui bagaj imens de cunoștințe cu privire la cadrul normativ al relațiilor interumane; Capacitatea de admitere a viziunilor distincte ale altora; Acomodarea cu succes la noile contexte sociale; Atașamentul și pasiunea în relațiile cu ceilalți; Deschiderea spre noi idei, valori și experiențe în cadrul interacțiunilor umane.</i>
R. Schneider, P. Ackerman și R. Kanfer	O analiză factorială întreprinsă asupra răspunsurilor a evidențiat șapte componente ale competenței sociale și anume. <i>Extraversiune; Cordialitatea în relațiile cu ceilalți; Influența socială: Intuiția socială; Sinceritatea în relațiile cu ceilalți; Adecvarea socială; Inadaptabilitatea la relațiile sociale.</i>
J. Lee, J. Day, C. Wong, S. Maxwell, S. Weis, H. Süb	Inteligența socială se reflectă atât în cunoașterea socială, cât și în priceperea de a soluționa probleme și creativitate, constatând dovezi incontestabile care demonstrează că la baza componentelor indicate anterior stau procese psihice similare, iar în cazuri particulare se atestă chiar suprapunerea acestora.

K. Bjorkqvist, K. Osterman și A. Kaukiainen	Inteligența socială are 3 componente diferite: perceptuală; cognitiv analitică; comportamentală.
K. Albrecht	Numește cele 5 dimensiuni: conștiința situațională; prezența; autenticitatea; claritatea; empatia.
D. Goleman	Grupează elementele inteligenței sociale în alte două mari categorii

Luând în calcul cele prezentate anterior, am considerat necesară formularea unei definiții proprii a conceptului de inteligență socială, unde *inteligența socială, abordată din perspectiva valorificării domeniului de formare profesională, care la rândul lor sunt actorii acestei interacțiuni, se referă la abilitățile specifice de interacțiune socială a specialiștilor formați sau aflați în procesul de formare, ce îndeplinește, paralel, rolul sursei și mijlocului de producere, ce se rezumă la formarea cognițiilor, atitudinilor și comportamentelor dezirabile, ce valorifică potențialul său socio-profesional, adică în concordanță cu propriul profil profesional de personalitate.*

1.2. Inteligența ca dimensiune a personalității

Deși, în evoluția cunoașterii și vieții umane prospectul conceptului de personalitate se aprofundează destul de adânc, problematici și cercetări care reflectă conceptul de *personalitate* în cadrul titlurilor sale, au devenit posibil de constatat încă din secolul al XVIII-lea, știința destinată constructului de personalitate – *psihologia personalității* – este relativ tânără, din cauza imposibilității acceptării ideii recunoașterii suficiente a formelor posibile de manifestare a personalității, chiar mai degrabă să fie supusă unui studiu riguros, descifrând compoziția și procedura sa de funcționare. Reieșind din perspectiva dată, constatăm implicarea relativ întârziată a științei bazate pe un aspect dominant referitor la aprobarea domeniului [79].

În calitate de ramură distinctă de investigare și cunoaștere, *Psihologia personalității* a fost precizată la începutul celui de al treilea deceniu al secolului XX, în calitate de despărțitură special a psihologiei [6; 16; 18; 51; 54; 55; 63].

I. În 1980, P. Popescu-Neveanu și S. Teodorescu subliniază dovada potrivit căreia personalitatea a fost apreciată ca menținând o conotație exterioară în racordare cu psihologia proceselor psihice și a componentei comportamentale, cu referire la provocările general acceptate ale psihologiei personalității [12]. Încă de la naștere, individul preia rolul de „candidat la umanitate” și își formează (ajunge) personalitatea prin intermediul sculptării sale, conform relațiilor și comportamentelor sociale [34].

II. Astfel, tratarea științifică a conceptului de personalitate ne prezintă, încă de la început, un aspect antagonic: lipsită de un acord cu referire la caracterul obiectului său de studiu. Deoarece expresia noțiunii de „*personalitate*” posedă un caracter polisemic (diferit după context și

semnificație), deducem existență caracterului eterogen al modelului personalității [2; 17; 28; 32; 39; 40; 81]. În abordarea destinată personalității, este cazul de a se ține cont de interacțiunea contradictorie a constanței funcționale (invariabilitatea structurală) și a mobilității funcționale (acomodările sau dezadaptările parvenite din exterior) [51; 97]. Abordările interacționiste, în care atât trăsăturile de personalitate, cât și situațiile au o pondere aproximativ egală în construcția personalității, sunt bine reprezentate în domeniul personalității, altădată atât de ostil termenului situație [13; 57].

Într-o metanaliză, realizată în 1997 de către P. Ackerman și N. Heggestad, s-a constatat o creștere a interesului față de legătura dintre personalitate și inteligență. În 1971, H. Eysenck, avansează ideea unei posibile legături între anumite dimensiuni ale personalității și scorurile obținute de 396 de subiecți la matricele progresive Raven. Bazându-se însă pe ipoteze teoretice diferite, S. Robinson inițiază o serie de studii în care a constatat existența unei relații pozitive între dimensiunile personalității și reușita subiecților în diferite sarcini cognitive. H. Eysenck era de acord cu R. Cattell asupra faptului că inteligența reprezintă un aspect al personalității cu predispoziție genetică; dacă și Extraversiune și Nevrotismul au un puternic fundament genetic, atunci se ridică întrebarea care e relația dintre aceste aspecte ale personalității (E-I, N și Inteligență)?

Studiul inteligenței, în opinia lui H. Eysenck, poate fi realizat pe baza mai multor niveluri: inteligența biologică, inteligența psihometrică, inteligența psihosocială, prezentate în figura 1.1.

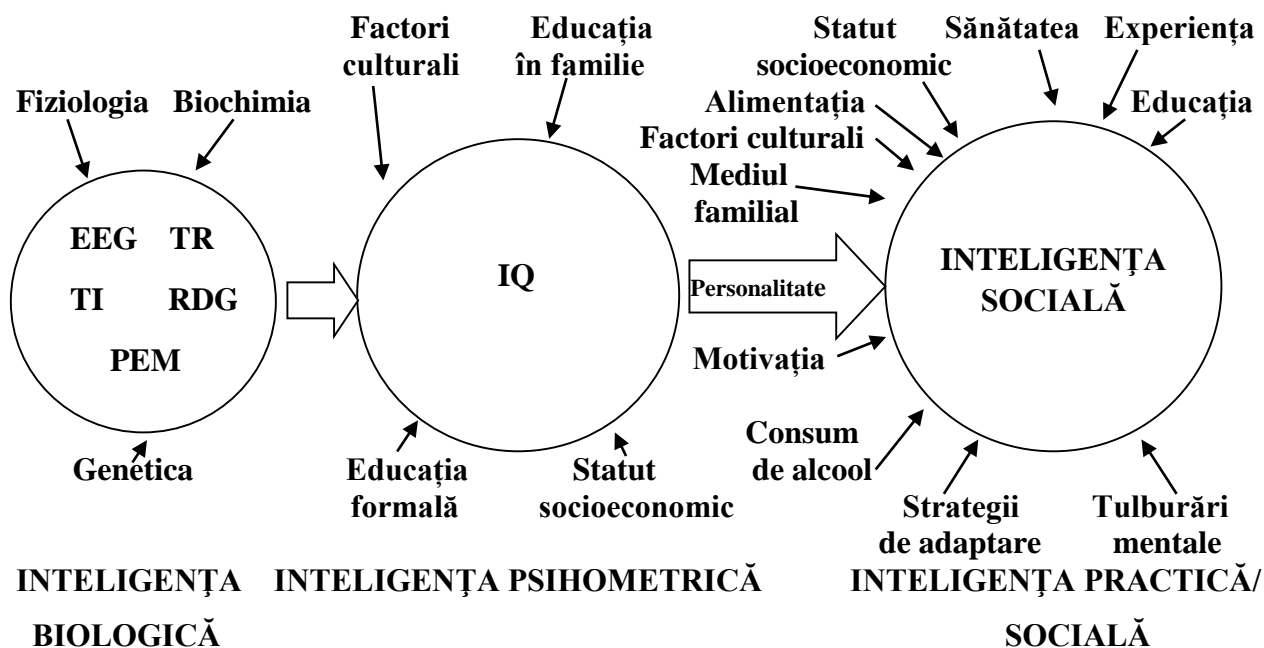


Fig. 1.1. Relațiile dintre inteligența biologică, inteligența psihometrică și inteligența practică/ socială după H. Eysenck [67, p. 128]

În contextul relațiilor multidimensionale, regulile de interacțiune poartă un caracter exterior, comparativ cu finalitatea ce reprezintă o reacție de răspuns parvenită din interior. Această reacție internă, care nu este altceva decât o reacție intelectuală, este cauzată de diverși factori de personalitate (doleanțe, frici, satisfacție, indispoziție, entuziasm, depresie etc.). În termeni metodologici, se ridică o întrebare foarte importantă: cum influențează dispozițiile personale (structura de factori ai personalității) rezultatele în probele de performanță (care măsoară inteligența)? La ora actuală, majoritatea cercetătorilor sunt de acord cu faptul că rezultatul la o probă de inteligență este influențat și de factorii de personalitate și de stările organismului. Toate cercetările care încearcă să răspundă la aceste întrebări se înscriu în problematica numită “*interfața dintre inteligență și personalitate*” [11].

Cercetările în domeniul relației dintre inteligență și dimensiunea E-I a personalității (H. Eysenck, 1985; 1991; G. Matthews, 1992; A. Furnham, 1995 etc), arată că această relație este influențată **de tipul de test utilizat și de tipul de inteligență măsurată**. În general, s-a demonstrat că Extravertiții au rezultate superioare comparativ cu Introvertiții, atunci când testele sunt scurte (până la 5 minute), pe când probele cu timp mai mare sau nelimitat îi avantajează pe Introvertiți. Aceasta înseamnă că, în general, ***Extravertiții au o viteză de lucru mai mare comparativ cu Introvertiții, care au o acuratețe mai mare (viteza și acuratețea sunt 2 aspecte măsurate într-o probă de abilități)*** la probele de inteligență. Aceste rezultate primesc explicații din partea teoriei lui H. Eysenck, explicații legate de nivelul arousal-ului sau excitabilității corticale: o structură de tip Extravertit cu inhibiție corticală, va căuta excitația și se va descurca la probele care presupun limită în timp, pe când Introvertiții, care evită stimulările, au o mai mare capacitate de concentrare, care explică numărul mai mic de erori, deci acuratețea mai mare în detrimentul vitezei. De asemenea, în funcție **de tipul de inteligență** măsurat prin testul respectiv, s-a constatat că, în general, Introvertiții au performanțe superioare celor Extravertiți în teste care măsoară inteligența verbală (analogii, diferențieri la nivel lingvistic, similarități verbale, probleme cu input verbal etc.) și în managementul problemelor care subînțeleg prezența insightului și proiecției.

Alte cercetări subliniază aspecte convergente cu aceste rezultate: de pildă, H. Neubauer (1997) arată că persoanele caracterizate prin dominanța polului Extraversiune, în probele de aptitudini, au o ***mai mare viteză de procesare a informației***.

Cercetările recente asupra relației dintre trăsăturile de personalitate și rezultatele la probele psihometrice (C. Snow, 1995; P. Ackerman, 1999, C. Robert, 2002), pornesc de la operarea unei diferențe importante între inteligență fluidă și cea cristalizată, după R. Cattell. Astfel, cercetările arată că trăsăturile de personalitate au un efect, o influență de lungă durată asupra dezvoltării abilităților intelectuale – **în special asupra inteligenței cristalizate**. Reamintim că, în esență,

Inteligența fluidă apelează la ”activități și componente neurologice care întăresc procesualitatea mentală”, iar, în consecință, respectiva este materializată încadrându-se în conotația coeficientului de inteligență (Q.I.); paralel acesteia, Inteligența cristalizată apelează la “ansamblul informațiilor speciale posedate și practicilor sociale dobândite, care contribuie la soluționarea de probleme”, cu alte cuvinte, în rezolvarea unor probleme particulare se atestă o importanță de manifestare distinsă a Inteligenței fluide. **Concluzionând, rezultatul aplicării Inteligenței fluide în timp nu este altceva decât Inteligența cristalizată în funcțiune.**

Analiza repetată a raportului dintre sporurile obținute la probele de inteligență și trăsăturile de personalitate (cum este E-I), ne permite să evidențiem legitatea conform căreia rezultatele la itemii care au destinația evaluării nivelului inteligenței cristalizate, în special, sunt puternic influențați de componenta Extraversiune, la bază fiind acumularea de cunoștințe noi, unde se constată un rezultat diametral opus în cazul itemilor destinați evaluării inteligenței fluide [37].

Vom putea menționa specificul relației dintre personalitate și inteligență în acord cu ideile lui A. Sarton, care afirmă că sunt o serie de aspecte ale activității umane care țin de inteligență, cum ar fi: precizia și rapiditatea îndeplinirii unei sarcini, asocierea imaginilor, iar altele țin de caracterul persoanei: calitatea rezultatelor, efortul antrenat în rezolvarea unei sarcini, rigurozitatea, tenacitatea, perseverența, modul de utilizare a inteligenței. Disfuncțiile la nivelul inteligenței sunt provocate de tulburările de personalitate, după cum acestea manifestă ecouri asupra celei dintâi, în ansamblu [20; 22; 24; 67].

Fiind o latură componentă a personalității, interacțiunea inteligenței se atestă atât în cazul laturilor, componentelor și părților personalității, cât și cu întregul construct reprezentat de însăși personalitate. Inteligența este forța motrice a dezvoltării individuale și generale, manifestate în contextul situațiilor de viață, subînțelegând condiționarea acesteia conform necesității duble: pe de o parte, de a omite situațiile vătămătoare, iar pe de altă parte, de a conserva elementele pozitive și cu un grad înalt de utilitate. Selecția între componentele cu caracter util sau bine și vătămător sau rău intră în exclusivitate în prerogativa inteligenței, total deliberată în cazul unei oarecare persoane, devine tot mai mult cizelată în cadrul procesului evolutiv [50].

Când ne referim la inteligență ca mecanism amalgamat de operații care determină procedeul de abordare generală și managementul ansamblului diversificat de sarcini și contexte problematice, presupunem implicarea manifestărilor și aptitudinilor cum ar fi: adaptare la situații noi, integrarea într-un sistem al componentelor relativ disparate, generalizarea, corelarea, deducția, suprapunerea paralelă a alternativelor acționale și stăpânire, previziunea consecințelor, managementul coerent al problemelor cu grad progresiv de dificultate.

Setul respectiv de operații și aptitudini scoate în evidență minim **trei caracteristici**

dominante ale inteligenței:

1. *capacitatea de a clarifica situațiile problematice noi, iar cele vechi și frecvente fiind*
2. *clarificate în baza înclinațiilor și deprinderilor;*
2. *rapiditatea, adaptabilitatea, motricitatea și suplețea ei;*
3. *flexibilitatea acceptabilă și eficace la condițiile mediului [33; 53].*

Inteligența reprezintă forța *motrice a procesului de evoluției generală și individuală*, manifestată în cadrul contextelor de viață ce presupun dependența de o dublă necesitate:

1. *de a evita ce este necorespunzător;*
2. *de a îngloba ceea ce este destoinic și potrivit [18; 22; 90].*

Dezvoltarea umană și formarea personalității este preponderent determinată de sistemul interacțiunilor sociale și al relațiilor, fapt ce asigură formarea personalității subiectului social activ pe parcursul vieții.

1.3. Caracteristici ale profilului profesional de personalitate

O personalitate aflată în procesul însușirii oricărei profesii și exercitării acesteia în viitor, deja suferă de o deformare. Trebuie de remarcat faptul că, pentru multe tipuri de profesii, încă de la etapa profesionalizării, începe dezvoltarea sindromului arderii profesionale, preponderent în cadrul profesiilor de tip „om-om”, deosebit de vulnerabile în esență.

Adecvarea subiectului muncii pentru o anumită activitate profesională este determinată de regularitățile procesului de dezvoltare și formare, de nivelul de profesionalism al specialistului și de caracteristicile profesionalizării personalității. Condițiile preliminare pentru a pune problema formării unei personalități profesionale sunt determinate de rolul și semnificația activității de muncă în viața unei persoane. Ea creează condiții pentru autorealizarea și autoafirmarea personalității, pentru cunoașterea lumii din jur și comunicare, pentru asigurarea bunăstării materiale și crearea valorilor materiale și spirituale. Însă semnificația deosebită a activității se manifestă în dezvoltarea personalității, și anume, în formarea orientării sale profesionale, a orientărilor valorice, a strategiilor comportamentale, a sensului și a stilului de viață.

Potrivit oamenilor de știință, procesul formării personalității în contextul profesiei este însoțit de apariția unor neformațiuni psihice, reflectând gradul de convergență a imaginii de sine și a imaginii standardului personalității profesionistului. Studiile științifice au arătat că în cursul acestui proces se dobândesc proprietăți și calități specifice, reflectând un fel de integrare a caracteristicilor personale cu condiții obiective și subiective ale activității [141].

Procesul de formare a personalității, în legătură cu natura activității profesionale, se desfășoară și este implementat într-un mod destul de neobișnuit, pe baza caracteristicilor unui

număr de factori de personalitate și de activitate. De remarcat este faptul că această formare vizează asigurarea unui comportament suficient de fiabil al individului, în condiții specifice și tipice de viață și profesionale, ceea ce determină formarea unor trăsături stabile de personalitate, specifice, în special, tipului de activitate dominant [15; 173].

Activitatea umană, ca formă o conștientă a activității comportamentale diversificate, este determinată nu numai de calitățile profesionale ale subiectului, ci și de caracteristicile sale personale. Reflectarea calităților personale în activitate se manifestă prin includerea lor în mecanismele de reglare a procesului de muncă, la diferite niveluri (senzoriu-perceptiv, reprezentational, comunicativ și de gândire). Ele asigură activarea proceselor productive ale activității, compensarea anumitor procese ce au un nivel insuficient de manifestare, mobilizarea funcțiilor operaționale, implementarea planurilor și strategiilor de comportament etc. Desigur, mobilizarea inadecvată a personalității, tulburările în sfera personalității și alte neconcordanțe ale manifestării personalității, în condițiile specifice de activitate, creează disfuncționalități în realizarea acesteia și provoacă scăderea eficienței și fiabilității subiectului activității și a aptitudinii sale profesionale [57; 163].

Adecvarea profesională, eficiența și fiabilitatea activității depind în mod semnificativ de caracteristicile psihologice individuale ale personalității. În prezent, specialiștii din domeniul psihologiei aplicate acordă o mare atenție studiului trăsăturilor de personalitate, care, pe de o parte și de regulă, sunt caracteristici constante de bază ale unui anumit individ și, pe de altă parte, determină mai pe deplin reacțiile comportamentale individuale și stările psihice care afectează eficiența și fiabilitatea activității.

În cercetările psihologice și pedagogice a fost elaborată o anumită structură și un conținut aproximativ al calităților importante din punct de vedere profesional, semnificative pentru procesul diagnostic al personalității și eficacitatea activității profesionale. Această structură de calități profesionale și de personalitate include calități care implică mai multe niveluri:

- 1) trăsăturile psihologice ale personalității ca individualitate;
- 2) profesionistul în structura relațiilor interpersonale;
- 3) trăsăturile profesionale de personalitate ale unui profesionist;
- 4) eficiența activității profesionale.

Cercetările ulterioare au condus la înțelegerea necesității de a studia nu atât trăsăturile individuale de personalitate, ci și personalitatea profesionistului în ansamblu, ceea ce ar asigura orientarea umanistă a activității profesionale. Adepții acestei abordări disting următoarele calități principale ale personalității unui profesionist: 1) empatia – capacitatea de a înțelege lumea interioară a celeilalte persoane și de a pătrunde în esența sentimentelor acesteia; 2) capacitatea de

a interacționa și interveni activ; 3) stabilitatea emoțională și capacitatea de a se controla [22; 183].

Dacă facem o analiză mai profundă, luând în considerare cele trei calități de bază ale personalității profesionistului, atunci, în structura lor, se pot evidenția multe calități separate și mai puțin extinse, cum ar fi, capacitatea de a simți o altă persoană, starea sa de spirit, starea emoțională. Această abilitate ajută un profesionist să găsească limbă comună cu orice persoană, să construiască în mod corespunzător un dialog cu acesta, ceea ce, desigur, are un efect pozitiv asupra calității procesului de muncă. Fără îndoială, nivelul de empatie este asociat, în mare măsură, cu nivelul de reflecție, care este un mijloc primordial de creștere a eficienței activității profesionale.

În societatea modernă, rolul cunoștințelor psihologice despre activitatea umană este în creștere datorită particularităților dezvoltării socio-economice și tehnice din toate sferele vieții noastre, creșterii complexității, responsabilității și pericolului multor tipuri de activități profesionale, cerințe sporite pentru nivelul aptitudinilor profesionale pentru muncă, în general, și pentru profesii specifice, în special. Cunoașterea tiparelor psihologice ale activității profesionale, a posibilităților și limitelor unei persoane în implementarea sarcinilor de muncă, a legilor de adaptare reciprocă a persoanei și a mijloacelor, conținutului și a condițiilor de muncă, pot îmbunătăți, în cele din urmă, eficiența, fiabilitatea, siguranța, precum și atractivitatea muncii și satisfacția față de aceasta.

Studiul psihologic al activității de muncă permite nu numai fundamentarea modalităților, metodelor și mijloacelor de îmbunătățire a activității, ci și explorarea fenomenelor fundamentale ale psihicului (formarea subiectului muncii, dezvoltarea abilităților, formarea personalității unui profesionist, mecanismele de reglare a stărilor funcționale, manifestarea caracteristicilor de personalitate în comportamentul, caracteristic muncii etc.) [7].

Unul dintre domeniile de studiu al caracteristicilor psihologice ale activității profesionale, îmbinând atât aspectele psihologice generale ale teoriei activității, cât și aspectele aplicative ale acesteia, a fost dezvoltarea problemei profilului profesional al personalității subiectului muncii. În primul rând, termenul se referă la diferențele psihologice individuale, care afectează dezvoltarea calităților și trăsăturilor de personalitate în cadrul etapelor vieții și a traseului profesional, la natura și gradul de manifestare a abilităților profesionale, structura și dinamica motivației profesionale. Asume starea calităților și trăsăturilor psihologice respective este cea care determină profilul profesional de personalitate al individului, adaptarea la activitatea profesională, manifestarea și formarea personală ca profesionist și rezolvarea problemelor unei activități profesionale specifice. În cele din urmă, aceasta determină gradul de corespundere sau adecvare a subiectului la cerințele activității. În al doilea rând, un aspect important al problemei profilului profesional de personalitate este esența activității foarte specifice la care se raportează profesionistul – conținutul,

mijloacele și condițiile care acționează în sistemul de cerințe față de subiect, natura modificării componentelor activității, pe măsură ce are loc avansarea profesională, nivelul semnificației obiective și subiective a sarcinilor de muncă etc. În al treilea rând, profilul profesional de personalitate al individului se manifestă în cadrul rezultatelor specifice intermediare sau finale ale instruirii, formării și activității profesionale reale (succes, productivitate, fiabilitate etc.), care, în comparație cu indicatorii normativi de referință, capătă valori estimative pentru subiect. Importanța acestora este determinată, pe de o parte, de rolul evaluărilor (obiective și subiective) în cadrul procesului de reglementare a activităților bazate pe includerea unui mecanism de feedback, iar pe de altă parte, de influența acestor evaluări asupra soluționării diverselor probleme sociale, economice, profesionale și de altă natură ale vieții și activității unui individ, pe judecățile despre gradul de pregătire, perspective și profesionalismul acestuia [38; 169].

Într-o serie de studii dedicate problemei vocației profesionale, se analizează persistent existența componentelor corelaționale de natură psihologică cu referire la predispozițiile unei persoane la acțiuni eronate în sfera trăsăturilor de personalitate și a stărilor psihice nefavorabile. Astfel, cercetătorii au identificat douăsprezece trăsături de personalitate, a căror prezență predispune la apariția unor incidente nedorite la locul de muncă. Principalele sunt frivolitatea, manifestată prin lipsa de cunoștințe suficiente, o atitudine neserioasă față de cerințele regulilor de producție; indisciplina, care este adesea rezultatul unui exces de energie psihică, mândriei și aroganței excesive, supraestimării propriilor capacități, dorinței de a trezi admirația celorlalți, care este însoțită, în cele din urmă, de ignorarea normelor și regulilor; neatenția, manifestată în subordonarea atenției nu sarcinilor procesului de muncă, ci unor scopuri străine, secundare; indecizie, care provoacă întârziere sau lipsa acțiunilor necesare și se poate datora incapacității de a prevedea consecințele acțiunilor imprecise; dominantă internă, adică așteptarea unui eveniment periculos, nefavorabil, în urma căruia acțiunile lucrătorului pot fi constrânse [9].

Aceste date indică faptul că evaluarea trăsăturilor de personalitate este una dintre cele mai eficiente modalități de a identifica indivizii care sunt cei mai de încredere și potriviți din punct de vedere profesional, în ceea ce privește caracterul, temperamentul și stările psihice dominante. Cu toate acestea, utilizarea unor tehnici bine cunoscute și dezvoltarea de noi tehnici metodologice în acest scop necesită o definiție strictă a limitelor (posibilităților) de utilizare ale acestora, un volum mare de cercetări pentru standardizare, validarea metodelor și elaborarea de criterii de evaluare a particularităților de personalitate. Studiul rolului „factorului de personalitate” în asigurarea productivității activității profesionale a condus la concluzia că esența acestui mecanism constă în faptul că influența reglatoare a sferei de personalitate a subiectului muncii, care determină în mare măsură rezultatul final al activității sale, se manifestă prin prisma legităților de formare și dinamica

atitudinii unei persoane care lucrează față de activitatea sa profesională [168].

Regularitățile acestui proces pot fi relevate pe baza unei analize a formațiunilor semantice de personalitate, extrem de complexe, care caracterizează legătura inseparabilă a anumitor proprietăți psihologice individuale-stabile ale personalității cu judecățile subiectiv-evaluative specifice asupra diferitelor elemente ale unei situații caracteristice activității. În acest sens, în structura „factorului de personalitate” se pot distinge trei componente: individual-psihologică, subiectiv-evaluativă și comportamentală, care reflectă capacitățile individuale de a efectua activități specifice și se manifestă în indicatori de performanță.

Componenta subiectiv-evaluativă de bază a „factorului de personalitate” este o verigă de reglementare și de mediere în determinarea naturii dependenței indicatorilor de performanță față de caracteristicile psihologice individuale ale subiectului muncii. Un studiu eficient al „factorului de personalitate”, ținând cont de influența acestuia asupra succesului activității, a fost realizat de И. А. Коровикова, cu referire la așa-numitele „constructe personal-semantice”, care sunt formațiuni structurale identificate ca urmare a analizei factoriale a relațiilor individuale a caracteristicilor „factorului de personalitate”. Eficacitatea utilizării „constructului personal - semantic” s-a constatat în procedura de selecție profesională a specialiștilor [146].

Este incontestabil că semnificația caracteristicilor psihologice specifice ale unei persoane, în reglarea proceselor de activitate, într-un grad sau altul al adecvării sale, este determinată de mulți factori și, mai ales, de natura unei anumite activități, de cerințele acesteia pentru personalitatea unui profesionist, pentru capacitățile (resursele) sale funcționale și pentru criteriile de eficacitate și fiabilitate a activității, precum și o combinație de trăsături individuale, calități ale subiectului activității, originalitatea individuală și irepetabilitatea acestuia la nivel de dezvoltare, a gradului de actualizare, a compensării reciproce etc.

Se poate presupune că unele dintre aceste calități psihologice (temperament, stiluri cognitive, stabilitate emoțională etc.) acționează ca predispozițiile asupra manifestării unei aptitudini profesionale înalte sau scăzute, altele acționează ca niște calități activatoare și stimulative (organizarea atenției, responsabilității etc.) care formează un anumit stil de organizare a activității, iar calitățile terțe (percepția informației, luarea deciziilor, psihomotorii etc.) reglementează direct și determină natura acțiunilor specifice, manifestările lor normative sau eronate [122].

Debutul formării profesionale este stadiul stăpânirii unei profesii ce continuă în următoarele etape, fiind parte componentă a procesului profesionalizării personalității. Formarea profesională este un proces ciclic complex, unde în timpul activității o persoană nu numai că își îmbunătățește abilitățile, aptitudinile, cunoștințele, calitățile profesionale, dar este expusă și

influențelor negative, fiind influențată de diverși factori și continuând formarea profilului profesional de personalitate.

Eficiență maximă în activitatea profesională, care poate fi atinsă de o persoană, este posibilă atunci când profesia aleasă capătă un sens pentru personalitatea acesteia. Capacitatea de a vedea pentru sine toate sensurile noi în cadrul profesiei optate, contribuie la obținerea succesului în activitatea profesională. O motivație constantă de a munci conform domeniului formării profesionale, dorința de a se realiza în ea, de a-și aplica cunoștințele și abilitățile, reflectă formarea orientării profesionale a personalității. Componentele orientării profesionale a personalității unui specialist sunt orientările sociale și profesionale, interesele, motivele activității profesionale și autoperfecționării și pozițiile profesionale ale personalității. Caracterul său strategic este determinat, în primul rând, de acele valori și sensuri de viață care formează nucleul profilului de personalitate al unui profesionist – sfera sa motivațională, orientarea sa morală, ideologică, profesională, iar specificul setului și combinația acestor componente determină profilul profesional de personalitate [26; 27; 141].

Astfel, toate acestea indică faptul că nivelul de adecvare profesională a subiectului activității este determinat (direct sau indirect) de totalitatea proceselor, proprietăților și stărilor psihologice care se generează și se manifestă în activitate și o influențează. Impactul caracteristicilor psihologice ale personalității asupra activității profesionale, care determină în cele din urmă structura și esența *profilului profesional de personalitate*, se relevă prin sistemul de reglare psihică a acestuia, prin procesele de determinare personală a formelor și nivelelor activității muncii, sistemul de mobilizare a resurselor psihologice și fiziologice ale corpului și personalității și rezervele operaționale ale acestora.

Profilul profesional de personalitate reflectă originalitatea și varietatea formelor de condiționare psihologică a naturii activității profesionale, iar caracteristicile date determină, în cele din urmă, nivelul de adecvare profesională a individului.

În prezent, standardele educaționale sunt orientate spre dotarea specialistului, în proces de formare, cu un set de cunoștințe, dar nu la formarea caracteristicilor profesionale de personalitate semnificative. Cercetările moderne în domeniul psihologia muncii, pedagogiei și psihologiei, recomandă o tranziție către o nouă tehnologie instructiv-educativă, inclusiv spre educația și instruirea centrată pe cel ce învață și învățarea pe tot parcursul vieții.

Continuând șirul logic al gândurilor, ne propunem să cercetăm tinerii din cadrul învățământului superior, ca ultima și una din cele mai importante etape în procesul dobândirii de către student, viitor tânăr specialist, statutului de membru activ al societății.

În contextul analizei unor *particularități ale inteligenței sociale la studenți, din perspectiva*

profilului profesional de personalitate, au fost publicate lucrările care reliefează acest conținut [4; 5; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 38].

Fundamentarea epistemică prezentată denotă baza demersului experimental ulterior, ce se pune în evidență prin scopul, obiectivele enumerate și problema cercetării – care vizează analiza teoretică a inteligenței sociale, ca una din componentele dominante ale vieții și activității profesionale ce condiționează diminuarea multiplelor dificultăți de interacțiune socială în mediul de formare profesională și este un concept lipsit de o definiție concretă, lipsit de unanimitate în privința structurii, factorilor și etapelor de formare, unde sunt lacunare datele cu privire la dezvoltarea inteligenței sociale, din perspectiva profilurilor profesionale de personalitate, iar lipsa studiilor reprezentative în Republica Moldova, referitoare la tema propusă, justifică necesitatea cercetărilor științifice privind inteligența socială.

1.4. Concluzii la capitolul 1

În cadrul primului capitol, ne-am axat pe analiza teoretică a literaturii de specialitate privind conceptualizarea inteligenței sociale, ca parte componentă a personalității, în vederea realizării cercetării experimentale a particularităților inteligenței sociale, din perspectiva profilului profesional de personalitate la studenți, care ne-a permis elaborarea următoarelor concluzii:

1. Cercetările destinate stabilirii rolului inteligenței sociale s-au concentrat asupra unor abilități precum cunoașterea socială sau capacitatea de a deduce regulile, protocoalele și normele care ghidează comportamentul adecvat într-un context social dat, reducând identificarea interpersonală la genul acesta de intelect aplicat interacțiunilor.
2. Efectuând o analiză comparativă a abordărilor științifice, realizate de mai mulți cercetători în domeniu, putem afirma că inteligența socială este un construct pluridimensional format din trei elemente diferite, cel de ordin perceptiv, de ordin analitic și cel de ordin cognitiv-comportamental. În acest sens, persoanele cu inteligență socială sunt considerate a fi cele care au capacitatea de a produce un comportament acceptabil procesului de planificare și realizare a obiectivelor sociale aspirate.
3. Caracteristicile inteligenței sociale și de personalitate, la vârsta anilor studențești, se formează și se dezvoltă în cadrul procesului în care se formează primele planificări ale vieții, se determină gradul de conștientizare a activităților sale, formarea abilităților de comunicare eficientă și stabilirea cercului de prieteni. Dezvoltarea intelectuală și formarea personalității, la etapa dată, devine un proces conștient.
4. Eficiența activității sociale și profesionale, depinde nu numai de ereditate, calificare sau profesionalism, dar și de particularitățile personale și de mediu, rezumându-se la capacitatea

de a stabili relații sigure, puternice și constructive cu o mulțime de oameni. Inteligența socială capătă conotația unei calități personale și profesionale relevante și necesare oricărei persoane care tinde spre o activitate profesională și publică de succes.

Definiția elaborată prezintă o valoare științifică importantă, care vine să conceptualizeze inteligența socială și profilul profesional de personalitate în cercetarea noastră, *inteligenta socială, abordată din perspectiva valorificării domeniului de formare profesională, care la rândul lor sunt actorii acestei interacțiuni, se referă la abilitățile specifice de interacțiune socială a specialiștilor formați sau aflați în procesul de formare, ce îndeplinește, paralel, rolul sursei și mijlocului de producere, ce se rezumă la formarea cognițiilor, atitudinilor și comportamentelor dezirabile, ce valorifică potențialul său socio-profesional, adică în concordanță cu propriul profil profesional de personalitate.*

2. CERCETAREA EXPERIMENTALĂ A PARTICULARITĂȚILOR INTELIGENȚEI SOCIALE, DIN PERSPECTIVA PROFILULUI PROFESIONAL DE PERSONALITATE LA STUDENȚI

2.1. Organizarea cercetării și descrierea metodelor experimentale

Particularitățile organizării cercetării noastre sunt condiționate de aplicarea metodelor existente și actuale, destinate studiului inteligenței sociale și a profilului profesional de personalitate, precum și de deficiențele actuale ale condițiilor concrete în care își fac studiile studenții.

Cercetarea experimentală a avut drept scop evidențierea particularităților inteligenței sociale la studenții, din perspectiva profilului profesional de personalitate, pentru a determina în final conținutul programului de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți, formându-le capacitatea de a detecta în mod corespunzător, condițiile semnificative și semnalele mediului social, precum și capacitatea de a înțelege dificultățile și nevoile altor oameni.

Obiectivele cercetării de constatare sunt următoarele:

1. stabilirea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți;
2. stabilirea relațiilor dintre inteligența socială și profilul profesional de personalitate la studenți;
3. elucidarea profilului profesional al personalității studenților.

Ipoteza experimentului de constatare: presupunem că profilul profesional de personalitate al studenților este determinat de particularitățile de dezvoltare ale inteligenței sociale.

Astfel, investigația dată a parcurs câteva etape:

- *prima etapă* a inclus clarificarea variabilelor cercetării, determinarea metodelor de cercetare și selectarea eșantionului ce urmează a fi supus cercetării;
- la etapa *a doua*, au fost colectate materialele experimentale, destinate reprezentanților grupului de cercetare, în scopul studierii particularităților psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale, din perspectiva profilului profesional de personalitate;
- la etapa *a treia*, a fost efectuată analiza datelor obținute, prelucrarea statistică, sintetizarea și interpretarea rezultatelor cercetării;
- la etapa *a patra*, în contextul confirmării ipotezei cercetării, am recurs la formularea concluziilor și elaborarea concluziilor generale și recomandărilor, în scopul asigurării dezvoltării inteligenței sociale la studenți.

În cadrul cercetării au fost implicate 352 de persoane, selectate respectând următoarele criterii:

- fac parte dintr-un grup concret de vârstă, între 19-24 ani;

- își fac studiile în cadrul Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul;
- compoziția de gen a eșantionului fiind reprezentată de proporția conform căreia 64% din subiecți sunt de genul feminin și, respectiv, 36% din subiecții cercetării sunt de genul masculin.

Subiecții cercetați se aflau în situații similare de cercetare, la același nivel de dezvoltare profesională și personală, doar compoziția de gen fiind disproporționată în favoarea subiecților de genul feminin, situație caracteristică pentru multe domenii profesionale.

Variabilele dependente ale studiului au fost reprezentate de indicatorii separați ai abilităților cognitive ce constituie inteligența socială: capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului oamenilor; capacitatea de a emite generalizări logice, evidențierea caracteristicilor esențiale comune a diverselor reacții umane nonverbale; capacitatea de a înțelege schimbarea valorilor reacțiilor verbale similare ale oamenilor în funcție de contextul situației care le-au provocat; capacitatea de a înțelege logica evoluției situației de interacțiune și valoarea comportamentului persoanelor în aceste situații.

Variabilele independente ale cercetării noastre au fost reprezentate de factorii psihosociali precum genul, anul de studii și specialitatea, ca opțiune spre alegerea viitoarei profesii.

Caracteristicile constituirii grupului experimental și a celui de control corespund cu cerințele de bază ale reprezentativității [148; 176].

Cercetarea a fost realizată la etapa de viață în care studenții resimt nevoi reale pentru a stabili noi contacte și relații, într-un mediu de formare modificat. Perioada critică dată, determină trăsăturile de personalitate specifice și atitudinea față de alte persoane.

Având în vedere procedura de psihodiagnostic aplicată în cercetarea noastră, ne-am axat pe determinarea și examinarea dificultăților asociate cu înțelegerea oamenilor, a condițiilor sociale și cu stabilirea contactelor cu ceilalți oameni. Studiul câmpului problematic al interacțiunii ne-a oferit o oportunitate pentru a evidenția și a rezuma dificultățile tipice cu care se confruntă studenții în procesul de studiu.

Pentru a evidenția dificultățile de interacțiune cu care se confruntă studenții, a fost aplicată **Ancheta pentru a evidenția dificultățile de interacțiune a studenților**, ce cuprinde 80 de afirmații [127].

Prin intermediul afirmațiilor din cadrul anchetei s-au stabilit diverse manifestări ale dificultăților de interacțiune:

- în procesul de instruire, cu cadrele didactice;
- în procesul de manifestare a creativității;
- referitoare la recunoașterea și acceptarea din partea societății;

- legate de achiziționarea de suporteri în activitățile preferate;
- legate de familie și viață personală;
- legate de realizarea prosperității materiale;
- legate de demonstrația calităților de lider;
- în procesul de construire a carierei;
- asociate cu dezvoltarea spirituală a individului;
- legate de activitatea socio-politică.

Conținutul anchetei și instrucțiunile corespunzătoare sunt prezentate în anexe (Anexa 1).

Pentru o evaluare mai precisă a informațiilor obținute despre dificultățile de interacțiune și corelarea acestora cu indicatorii selectați ai inteligenței sociale, am aplicat **Ancheta cu stimuli verbali (indicatorii inteligenței sociale, conform testului Guilford-O`Sullivan)** [162], în baza metodei – *afirmații neîncheiate* (Anexa 1).

Metoda dată ocupă un loc central în procesul de diagnosticare și consiliere, demonstrând astfel universalitatea sa. Pe de altă parte, trebuie să percepem obiectiv potențialul anchetei ca metodă în studiul relațiilor dintre componentele personalității. Elaborarea anchetei, în baza metodei afirmațiilor neîncheiate, este strâns legată de doi factori: obiectivele cercetării și „așteptările lingvistice” ale afirmațiilor stimul.

S-a stabilit că un set optim de afirmații stimulente pentru a diagnostica subiecții este format din 15-25 de *Afirmații neîncheiate* [161; 188].

Scopul diagnostic al cercetării date a fost de a corela răspunsurile individuale obținute cu indicatorii selectați ai inteligenței sociale. Categoriile semantice ale anchetei au fost corelate cu indicatorii (caracteristicile) inteligenței sociale, măsurate cu ajutorul testului Guilford-O`Sullivan.

Stimulii verbali selectați au ghidat direcția raționamentelor și au încurajat respondenții să răspundă astfel încât să fie evidențiate particularitățile înțelegerii sau neînțelegerii situațiilor de comunicare socială – a inteligenței sociale. Așteptările lingvistice au fost asociate cu analiza relațiilor familiare și a montajelor legate de înțelegere a mesajelor verbale și nonverbale, logicii și consecințelor acțiunilor oamenilor.

Variantele de răspuns la afirmațiile neîncheiate au fost analizate de un grup de experți în domeniu, care au elaborat un sistem de codare a variantelor menționate. Astfel, varianta ce indică nivelul scăzut al inteligenței sociale deține codul (s), nivelul mediu – deține codul (m), iar nivelul înalt – deține codul (î) [194, p. 85].

Această cercetare este orientată spre studiul aspectului cognitiv al inteligenței sociale, care poate fi cercetat cu ajutorul unor metode psihodiagnostice sigure și actuale.

Am cercetat mai multe versiuni adaptate ale **Testului de inteligență socială Guilford -**

O`Sullivan (Anexa 1), dintre care evidențiem următoarele:

- Varianta franceză, publicată de Editions de Centre de Psychologie Appliquée (1978) [73].
- Varianta rusă, pe care am și aplicat-o, versiune adaptată a testului de inteligență socială Guilford-O`Sullivan, drept rezultat a 10 ani de activitate a cercetătorului Михайлова Е.С. [162].

Conform opiniei autorului Михайлова Е.С., testul contribuie, îndeosebi, la diagnosticul componentei cognitive a abilității de comunicare. Având un cadru structural comun cu dezvoltarea cognitivă și bazele moralității, inteligența socială este o aptitudine relativ independentă și integră.

În literatura de specialitate, testul psihologic dat este considerat ca fiind cea mai sigură și împărtășită metodă și instrument de diagnosticare a inteligenței sociale [105; 109; 110; 112; 136; 143; 147; 152; 170].

Cele patru elemente constitutive din proba elaborată de Guilford și O`Sullivan în 1965, (Anexa 1) se răsfrâng asupra așa-ziselor abilități de cunoaștere a comportamentelor celorlalți (adică îndemânările de a înțelege sensul gândurilor, emoțiilor și cugetelor indivizilor cu care contactează un individ) [87].

Toate subtestele fac apel neînsemnat la aptitudinile evaluate prin testele din cadrul ansamblului de baterii tradiționale, a căror contribuție atotcuprinzătoare brută este convertibilă în I.Q. (materialul înaintat subiecților, în cazul a trei din cele patru subteste poartă un caracter nonverbal în întregime). Proba menționată poate fi administrată persoanelor cu limita de vârstă începând cu 14-15 ani. Subtestele pot fi aplicate atât personal, cât și în cadrul unui grup (ceea ce le face a fi coerente demersului investigațional). Timpul destinat administrării este de circa 90 de minute (toate subtestele fiind limitate de timp). Aplicarea subtestelor se realizează într-o ordine anumită, condiție necesară simplificării încărcării subiectului și evitării contra motivării lui.

Autorii testului pledează pentru următoarea ordine: subtestul povestirilor de încheiat, urmat de subtestul grupurilor de expresii, apoi de cel al expresiilor verbale și, în final, de subtestul povestirilor de completat. Desigur, această ordine poate fi schimbată, dar în toate cazurile este esențial să se țină cont de potențialii factori care ar putea afecta negativ răspunsurile date de subiecți (monotonia sarcinilor, oboseala, contra motivarea). Cotarea separată a subtestelor este elementară. Se acordă 1 punct pentru un răspuns corect. Cota brută a subtestului se întocmește în baza sumei cotelor la părțile constitutive. Nu se penalizează subiectul pentru răspunsurile eronate, astfel evitându-se posibilitatea unor cote negative. Cota generalizatoare a unei probe este oferită de suma cotelor prime, având un caracter mult mai predictiv în cadrul investigațiilor aplicative.

Totuși, în cadrul demersurilor investigaționale academice, se indică administrarea notelor brute, separat pentru toți factorii, deoarece ele aduc un ansamblu informațional mai bogat. Astfel, vom prezenta pe scurt fiecare subtest.

Povestirile de încheiat se prezintă sub forma unui caiet format din două părți (conținând 14, respectiv 15 itemi). Timpul de rezolvare este limitat la 12 minute (câte șase minute pentru fiecare parte). Subtestul respectiv măsoară factorul de cunoaștere a implicațiilor comportamentului, adică îndemânarea de a prevedea consecințele atitudinilor/comportamentelor unei persoane situate în circumstanțe specifice. Subiectul poate să răspundă corect extrapolând raporturile stabilite între sistemul de secvențe expuse vizual (benzi desenate). Contextele interpersonale sunt conforme fiecărui desen.

Grupurile de expresii reprezintă subtestul alcătuit din 30 de itemi (câte 15, separat pentru fiecare). Limita per fiecare parte este de șapte minute, în total 14 minute. Acest subtest evaluează cunoașterea claselor de comportamente, drept măiestrie de a extrage particularitățile comune majorității comportamentelor sau pronunțări gestuale, mimice, pantomimice. Obiectivul sarcinii constă în recunoașterea, în baza a patru desene (versiunile de răspuns) exprimând expresiile mimice, gesturi sau posturi, pe cel care exprimă gânduri similare, sentimente sau intenții, comparativ cu setul desenelor-stimul.

Expresiile verbale sunt cuprinse într-un caiet format din două componente a câte 12 itemi fiecare. Timpul destinat rezolvării constituie 5 minute pentru fiecare componentă. Subtest în cauză evaluează perceperea modificărilor comportamentului, adică îndemânarea cuiva de a distinge liniile diferite pe care informațiile similare le pot lua în contexte variate. În cadrul itemilor particulari, individul vine cu un mesaj adresat altei persoane. Subiectul este pus să discrimineze din trei variante de răspuns, indicând câte două persoane aflate în interacțiune, a episoadelor unde frază similară posedă un sens sau se afirmă o intenție variată. Testul expresiilor verbale este o metodă unică care consumă doar fraze imprimare.

Povestirile de completat, încadrate în setul de 28 de itemi și divizați în două părți egale. Timpul limită alocat, separat fiecărei părți, constituie 10 minute. Testul evaluează cunoașterea ansamblului de comportamente, adică priceperea subiecților de a descifra componența contextelor sociale concrete.

Toate povestirile iau forma unui set din patru imagini din care o imagine este albă la culoare și se solicită a fi completată prin selecția doar a uneia din cele patru imagini oferite subiectului. Subiectul pus să selecteze imaginea cu potențial de inserare în demersul firesc al povestirii din perspectiva sensului viziunilor și raționamentelor declarate de personaje [73].

Testul dat este proiectiv și prezentarea lui asigură gradul necesar de confidențialitate. În plus, procedura de testare a fost organizată într-un mod care a exclus consultarea cu alți subiecți investigați, prezentarea materialului stimulativ a fost realizată individual și în limite stricte de timp.

Pentru a determina profilul de personalitate al subiecților implicați în cercetare, am aplicat

Chestionarul de personalitate 16 PF (Anexa 1), elaborat de R. Cattell [35]. Personalitatea poartă un caracter diagnostic și diferențial direct, element ce permite o previziune a faptelor și acțiunilor persoanei într-un context dat. În scopul identificării trăsăturilor evaluate, s-a aplicat metoda bazată pe analiza factorială, după R. Cattell, care elaborează și publică în 1950 chestionarul 16 PF denumit: „Chestionarul celor 16 factori ai personalității”. Respectivul instrument este constituit din 12 scale (trăsături sursă), de ordin prim și 4 scale (trăsături de suprafață, ce armonizează) de ordin secund. Majoritatea titlurilor destinate trăsăturilor sus-menționate sunt enunțări excepționale ale lui R. Cattell. Chestionarul este organizat paralel în două forme, ambele compuse din 187 de itemi. În esență, respectivii 16 factori reprezintă constructe bipolare: unde ambii poli ajung să fie evidențiați într-un mod elocvent cu atât mai mult, cu cât se apropie de limitele scalei, iar zona de semnificație medie sau zona mijlocie nefiind demonstrativă.

Itemii chestionarului sunt formați sub formă de enunțuri la persoana I, urmați de 3 alternative de răspuns posibile a fi selectate și anume a), b) și c);

Răspunsurile demonstrative la itemii corespunzători, separat pentru fiecare scală, iau forma de a) sau c) – cotate cu 2 puncte, răspunsul b) pentru itemii în cauză, separat pentru fiecare scală sunt cotați cu un punct; în aria excepțiilor se regăsesc răspunsurile la itemii corespunzători, pentru scala B, cotați cu un singur punct, fiind ignorate alegerile efectuate de subiect (tabelele cu grilă de cotare) între a), b) sau c).

Mecanismul de normare aplicat de R. Cattell a fost constituit din 11 clase normalizate, în modul în care zona de semnificație medie era constituită din clasele 4, 5 și 6, iar clasele 0 și 10 consemnând un maximum de manifestare al tuturor trăsăturilor în cadrul paternului personalității exteriorizată în particularitățile caracteristice polului respectiv.

Respectivii 16 factori de personalitate constituie un set de itemi, inegal la număr (13-26) în funcție de plurivalența și greutatea de surprindere a acestora, în baza modului de exprimare.

În vederea explicării profilului de personalitate (în formula caracteristică subiectului), sunt evidențiați acei factori de ordin primar, extrem de activi, începând cu factorii la care se atestă note standard de 0 și 10, în continuare se revine la factorii la care se atestă note de 1 și 9, apoi vine rândul celor la care se atestă note de 2 și 8 și, în finalul listei, este setul de factorii la care se atestă note de 3 și 7.

Se apreciază (a se vedea o formulă elaborată prealabil pentru măsurarea particulară a factorilor de ordin secund) și se tălmăcesc și factorii de ordin secund, identic numerației aplicate factorilor primari.

Pentru subiecții supuși chestionării, în baza alternativelor de răspuns ce au fost selectate, era posibil a se obține un scor între zero și punctaj maxim independent pentru toți factorii de

personalitate. Itemii formulați sub forma interogativă au fost divizați în modul în care să exprime o alternanță destinată subiecților.

Administrarea chestionarului celor 16 factori de personalitate este posibil a fi realizată individual sau colectiv, în conformitate cu instrucțiunile încorporate în cadrul primelor două pagini ale respectivului. Timpul destinat administrării variază în funcție de specificul grupului de subiecții implicați în cercetare. Subiecților ce demonstrează aptitudini deosebite a vitezei de lecturare le sunt de ajuns 60 de minute pentru a-l parcurge și completa, celor din categoria opuse le sunt necesare 120 de minute [35].

Definirea tipurilor psihologice de personalitate ne-a permis nu doar să selectăm grupurile ce au fost supuse comparării ulterioare la nivel de caracteristici ale inteligenței sociale dar, totodată, ne-a permis să diversificăm implicațiile corective în cadrul programului psihologic de dezvoltare, pentru fiecare din tipurile evidențiate.

Trăsăturile determinate ale tipurilor psihologice de personalitate ne-au permis să formulăm recomandări, ținând cont de specificul orientării personalității [151].

Metoda respectivă ne permite să evidențiem studenții ce manifestă cele mai mari dificultăți de adaptare, confruntându-se cu conflicte interne și externe. În timpul examinării și implementării programului psihologic de dezvoltare au fost efectuate observații constante asupra participanților, care au contribuit la completarea datelor cantitative.

Descrierea manifestărilor externe ale inteligenței sociale a fost efectuată în cadrul procesului testării și programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale de către experimentator și asistenții acestuia. Analiza manifestărilor comportamentale și expresiilor emoționale ale studenților, raportate la diferite profiluri de personalitate este inclusă în analiza rezultatelor cercetării.

Astfel, ansamblul metodelor psihodiagnostice aplicate a fost destinat studiului ansamblului caracteristicilor inteligenței sociale la studenți, ce au diferite profiluri profesionale de personalitate.

Metode statistico-matematice pentru verificarea ipotezei cercetării (*Programul SPSS – 20*): coeficientul de corelație Spearman; Testul t pentru două eșantioane perechi (Paired-Samples T-Test); testul *U* Mann-Whitney pentru eșantioane independente; testul Wilcoxon pentru compararea valorilor distribuțiilor obținute în urma măsurării inițiale și finale.

2.2. Specificul inteligenței sociale și profilului de personalitate al studenților

Pentru a determina conținutul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, a fost necesar să se examineze nivelul inițial al inteligenței sociale, fapt pentru care am recurs la

prezentarea grafică a datelor, în cadrul căreia am prezentat indicatorii inteligenței sociale după Guilford – O'Sullivan, corespunzătoare nivelelor respective ale inteligenței sociale. Datele obținute au fost prelucrate cantitativ și atribuite diferitelor nivele ale abilităților individuale, în calitate de componente ale inteligenței sociale.

Figura 2.1, conține demonstrarea procentuală a răspunsurilor oferite de subiecții cercetării pe cele trei nivele: scăzut, mediu și înalt, vizând componentele inteligenței sociale (Anexa A2.1).

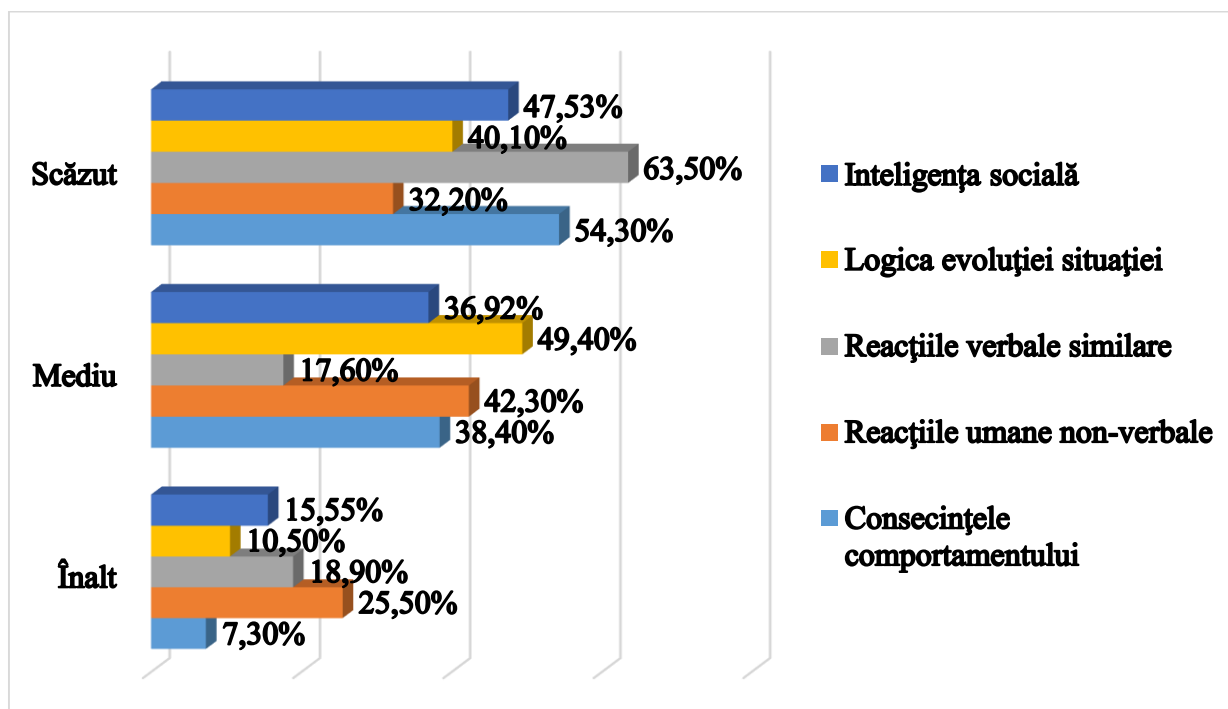


Fig. 2.1. Distribuția pe nivele a rezultatelor vizând capacitățile particulare drept componente ale inteligenței sociale [Contribuție personală]

În Tabelul 2.1, sunt prezentate datele vizând valorile medii ale rezultatelor demonstrate de subiecții cercetării, în urma administrării testului de inteligență socială Guilford – O'Sullivan (Anexa A2.5).

Tabelul 2.1. Mediile obținute în urma aplicării testului de inteligență socială

Componentele inteligenței sociale	IQS_1	IQS_2	IQS_3	IQS_4	IQS_Total
Media	6,63	6,4	5,62	6,37	24,91

Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman de nivel înalt, a fost constatată la circa 7,3% din răspunsurile subiecților implicați în cercetare. Răspunsurile caracteristice nivelului mediu al capacității de a prevedea consecințele oamenilor sunt legate de aspectul episodic și situațional, constituind astfel 38,4% din răspunsuri. Nivelul scăzut a fost oferit răspunsurilor indicate de 54,3% dintre respondenți, în care există indici conform cărora

respondenții niciodată nu se gândesc la ceea ce se va întâmpla în viitor.

Deci, analiza răspunsurilor ne-a permis să constatăm că majoritatea studenților, îndeosebi din primul an de studii, nu realizează și nu sunt în stare să prezică consecințele diferitelor situații de comunicare, răspunsurile studenților conțin informații despre predispoziția subiecților spre reflecție. Mai puțin de jumătate din respondenți au oferit răspunsuri care indică tendința de a se adresa sie însuși și de a analiza efectele diferitelor situații de comunicare.

Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale de nivel înalt ține de abilitatea de a recunoaște emoțiile, sentimentele și starea de spirit în baza reacțiilor nonverbale. Astfel de răspunsuri au fost oferite de 25,5% dintre respondenți. Capacitatea medie de a recunoaște semnele nonverbale este indicată de 42,3% dintre respondenți. Capacitatea scăzută de a recunoaște semnele nonverbale este indicată de aproximativ 32,2% dintre respondenți. În concluzie, studenții sunt mai predispuși de a oferi răspunsurile care indică nivelul mediu al capacității de a recunoaște indicii nonverbal și reacțiile oamenilor în procesul comunicării. Aproape același număr de răspunsuri oferite de respondenți, indică o capacitate ridicată, într-un caz, și scăzută, în alt caz, de a recunoaște reacțiile nonverbale ale oamenilor. Constatările noastre pot fi explicate prin faptul că analiza informațiilor obținute, prin intermediul canalului vizual, este cea mai ușoară cale perceptivă și se referă la procesarea semnalelor stereotipale și a celor general acceptate. Totodată, rezultatul obținut poate depinde de caracteristicile personale, fapt care necesită a fi interpretat și verificat, iar în consecință să fie inclus în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale.

Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context de nivel înalt, a fost demonstrată de 18,9% dintre respondenți. Nivelul mediu al capacității menționate a fost demonstrat de 17,6% dintre respondenți.

Respectiv, nivelul scăzut al capacității menționate a fost demonstrat de 63,5% dintre respondenți. Răspunsurile obținute ne indică faptul că informațiile verbale dețin o importanță secundară în comparație cu informația obținută prin intermediul canalului vizual, totuși canalul verbal nu este cel mai principal. Totodată, formulările de propoziții indică faptul că sensul cuvintelor deseori este primordial, dar nu este în totalitate conștientizat și, astfel, devine neclar sau neînțeles.

Constatările obținute pot fi explicate prin faptul că lipsa experienței de comunicare și de interacțiune au fost obținute de la respondenții care întrețin relații doar cu persoanele cunoscute/familiare: părinți, familie, prieteni sau profesori. Astfel de modele formate de comunicare sunt axate pe bază de scheme și semne verbale obișnuite, iar unele situații de comunicare, cauzează dificultăți și duc la instalarea incertitudinii.

Nivelul înalt al *Capacității de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații* este prezent la 10,5% dintre respondenți. Nivelul mediu al capacității menționate a fost demonstrat de 49,4% dintre respondenți. Respectiv, nivelul scăzut al capacității menționate a fost demonstrat de 40,1% dintre respondenți.

Analiza datelor obținute ne-a permis să formulăm unele concluzii în urma cărora deducem că răspunsurile oferite caracterizează, într-o mai mare măsură, nu atât capacitățile individuale, care constituie inteligența socială, ci tendința spre reflecție și conștientizare a evenimentelor ce au loc.

Astfel, aproape jumătate din răspunsurile studenților indică o capacitate bine dezvoltată pentru a înțelege logica evenimentelor interpersonale și dorința de a înțelege aceste evenimente. Conchidem că evenimentele ce au loc în cercul lor social sunt, deseori, foarte previzibile și pot fi prezise.

Totodată, doar o mică parte din respondenți au manifestat dorința de a reflecta și analiza evenimentele care se întâmplă cu ei. Majoritatea respondenților manifestă lipsa dorinței de a conștientiza acțiunile personale și de a observa pe ale altora, pentru a înțelege nevoile și sentimentele lor.

Vârsta subiecților cercetați este caracterizată prin tendința de a realiza sarcina principală, de a constitui o familie și de a crea contacte personale, etapa în care studenții întâmpină cele mai mari dificultăți. Capacitatea de a alege mijloacele eficiente de comunicare depinde, deseori, nu numai de educația parentală și învățarea stereotipurilor de comportament, dar și de incertitudinea realității sociale în schimbare și de incapacitatea de a recunoaște sensul real al evenimentelor ce au loc.

Dobândirea experienței de viață și capacitatea de a evalua rapid informațiile sociale se întâmplă spontan, prin încercare și eroare. Bagajul modalităților destinate obținerii informațiilor și cooperării nu este strict fixată. Acesta poate fi extins în cazul în care persoana tratează cu încredere purtătorul experienței.

În cazul în care modelele parentale de comunicare nu sunt suficient de eficiente, majoritatea tinerilor sunt deschiși spre noi experiențe și doresc să învețe noi instrumente de comunicare și colaborare, ajung să caute mijloacele personale de comunicare.

Astfel, putem constata că mediul social în care a avut loc dezvoltarea până acum nu a fost destul de diversificată. Situațiile problematice din cadrul mediului școlar și de acasă fiind din start rezolvate de adulți, implicarea activă a cărora nu a permis apariția posibilității de a acționa independent.

Se poate concluziona că dezvoltarea inteligenței sociale, ca o abilitate cognitivă complexă, deseori are loc în mod spontan și episodic, corecția acțiunilor greșite se efectuează prin utilizarea

modalităților primare de comportament și prin particularitățile de înțelegere, evaluare și formare. De multe ori, personalitatea compensează incertitudinea oricărei situații printr-un comportament defensiv, aplică metoda uzuală de recunoaștere și evaluare a semnalelor și a condițiilor sociale, care este determinată de înclinațiile și nevoile personalității [Contribuție personală].

Continuarea demersului experimental a fost orientat spre identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți, din perspectiva anilor de studii (Anexa A2.2).

Pentru analiza grafică a diferențelor constatate la nivel de inteligență socială, în dependență de anii de studii a subiecților cercetării a fost propusă figura 2.2.

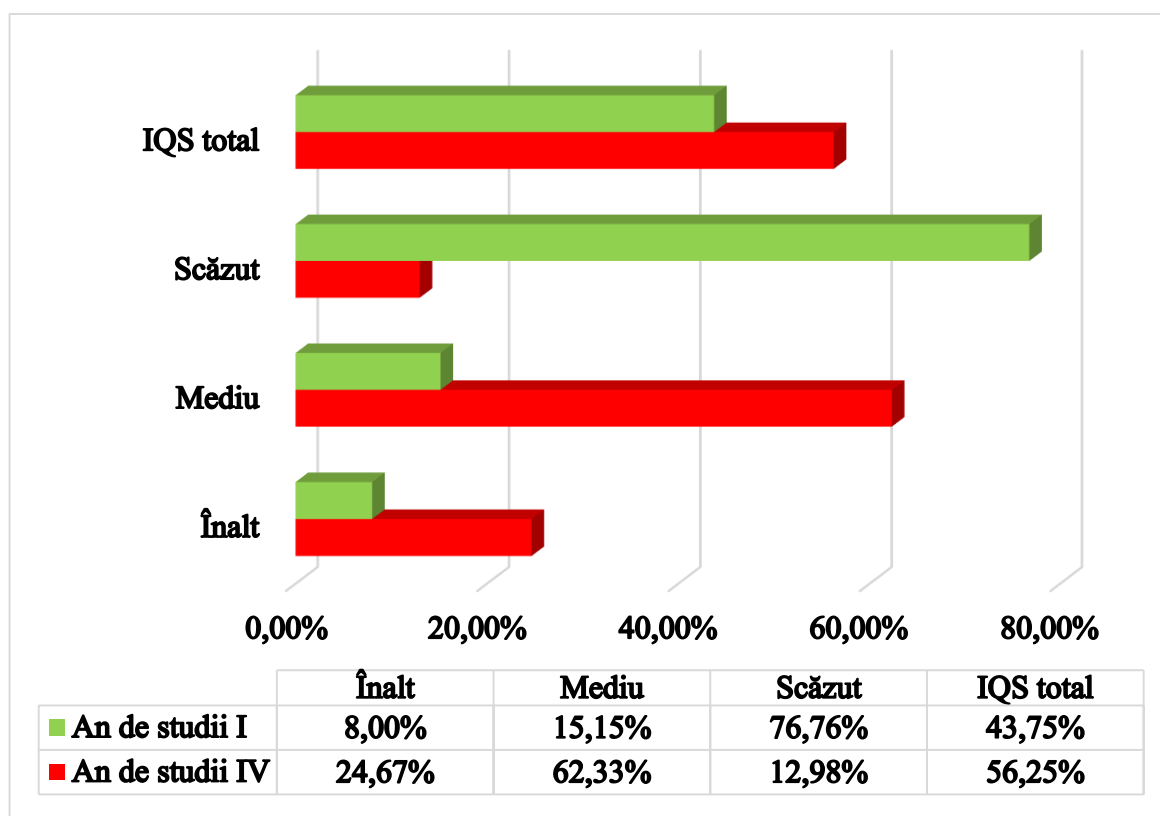


Fig. 2.2. Nivelele inteligenței sociale la studenți în funcție de anul de studii

[Contribuție personală]

Datele statistice, axate pe stabilirea diferențelor între studenții anului I și IV de studii, la nivelul dezvoltării inteligenței sociale, sunt sistematizate în tabelul 2.2, care reflectă rezultatul nivelului general și a celor patru componente ale inteligenței sociale (Anexele A2.9; A2.10; A3.2).

Tabelul 2.2. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale în funcție de anul de studii a studenților

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Gradele libertate	Pragul de semnificație
IQS_1	4,165	0,336	-5,027	-3,701	-13,003	153	<0,001
IQS_2	3,890	0,313	-5,210	-3,972	-14,646	153	<0,001

IQS_3	3,732	0,301	-4,386	-3,198	-12,609	153	<0,001
IQS_4	4,026	0,324	-5,024	-3,742	-13,509	153	<0,001
IQS_total	15,100	1,217	-19,534	-14,726	-14,078	153	<0,001

Analiza diferențelor constatate, vizând dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor sale între studenții anului I și IV de studii, ne permite să deducem că acestea au fost statistic semnificative în cazul scorului general/compozit ($t=-14,07$, $p<0,001$), în cazul subtestelor 1 (Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman) ($t=-13,003$, $p<0,001$), 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale) ($t=-14,64$, $p<0,001$), 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=-12,6$, $p<0,001$) și 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații) ($t=-13,5$, $p<0,001$). Rezultă că studenții anului I, comparativ cu cei din anul IV, care posedă nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale, sunt mai capabili să prezică ulterioarele acțiuni ale celorlalți oameni, bazându-se pe analiza situațiilor de comunicare reale, să anticipeze evoluția evenimentelor bazându-se pe înțelegerea gândurilor, sentimentelor și intențiilor celor implicați în procesul de comunicare.

În câmpul problematic al studenților respectivi ar intra interacțiunea cu oamenii imprevizibili sau atipici din punct de vedere comportamental. Totodată, este pronunțată capacitatea de a evalua corect starea, intențiile și starea emoțională a oamenilor, în baza manifestărilor nonverbale, posturii, expresiilor faciale și gesturilor.

Studenților le este caracteristică sensibilitatea înaltă față de specificul, nuanțele și natura interacțiunilor umane, fapt care îi ajută la înțelegerea corectă și rapidă a tot ceea ce i se spune (exprimarea verbală) ținând cont de specificul contextului situațional și/sau a relațiilor.

La fel, studenților anului IV cu un nivel înalt al inteligenței sociale le este caracteristică capacitatea de recunoaștere a structurii situațiilor interpersonale aflate în dinamică, de a înțelege logica evoluției și a analiza situațiile complexe ale interacțiunilor umane și de a simți specificul schimbării sensului situației în comunicare.

La nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale, între studenții anului I și IV de studii, putem constata prezența diferențelor statistic semnificative, atât în cazul scorului general/compozit, cât și în cazul subtestelor 1 (Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman) ($t=-13,003$, $p<0,001$), 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale) ($t=-14,64$, $p<0,001$), 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=-12,6$, $p<0,001$) și 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în

aceste situații) ($t=-13,5$, $p<0,001$).

Evidențiem faptul că studenții anului IV, comparativ cu studenții anului I, cu nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale, se caracterizează printr-o capacitate optimă de înțelegere a celorlalți, în baza sensibilității dezvoltate față de exprimările nonverbale și de a se orienta optim în normele și regulile care guvernează și reglementează comportamentul în societate. Studenții, pot prezice comportamentul viitor al celorlalți și cauzele acestuia în baza capacității de raționalizare logică, completând verigile complet sau parțial necunoscute și absente în lanțul unor interacțiuni concrete.

Paralel, studenții anului IV, comparativ cu studenții anului I, se caracterizează printr-o capacitate mai dezvoltată în a-și atinge scopul și obiectivele propuse, fiind în stare, în mod clar, să-și construiască o strategie comportamentală proprie, fiind destul de dotați la capitolul repertoriului comportamentelor de rol, capabili la adecvarea tonului comunicării, în situații diferite cu interlocutori diferiți, manifestând o plasticitate de rol.

Analiza diferențelor la nivelul scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale, în funcție de anul de studii a studenților, ne-a permis să afirmăm că studenții anului I, comparativ cu studenții anului IV, sunt mai puțin dotați la capitolul recunoașterii diverselor semnificații ale mesajelor verbale, nefiind în stare de a ține cont de natura relațiilor și a contextului situațional al comunicării umane, fapt confirmat prin prezența diferențelor constatate la subtestul 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=-12,6$, $p<0,001$).

Totodată, dezvoltarea redusă a capacității de a anticipa consecințele comportamentului uman (subtestul 1) evidențiază faptul că ambele grupuri de studenți ai anului I greșesc mai des, se implică în conflict și, eventual, în situații cu grad înalt de pericolozitate, motivul fiind estimarea eronată a rezultatelor acțiunilor proprii și/sau ale oponentilor.

Continuând șirul logic, indicatorii subtestului 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale), mai slab dezvoltați în cazul studenților anului I, denotă faptul că aceștia manifestă o capacitate nedezvoltată a stăpânirii limbajului nonverbal și paraverbal. În cadrul procesului comunicativ, studenții se axează preponderent pe conținutul verbal al mesajelor, dar pot demonstra lacune la capitolul înțelegerii sensului mesajului interlocutorului, din cauza faptului că nu țin cont de reacțiile nonverbale care, paralel, îl însoțesc.

Se observă o adaptabilitate redusă în cadrul diverselor relații umane, condiționată de imposibilitatea parțială sau totală de a analiza situațiile interacțiunilor interpersonale – 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații), indică faptul că studenții anului I, comparativ cu cei din anul IV, sunt mai puțin

pricepuți la capitolul înțelegerii raportului dintre comportament și posibilele consecințe ale acestuia.

Constatăm, astfel, că diferențele dintre studenții anului I și cei din anul IV au fost demonstrate statistic, deduse și confirmate chiar din raporturile procentuale diferențiate pe nivele de dezvoltare ale inteligenței sociale unde: la nivelul înalt, reprezentativitatea studenților anului I este de 8%, comparativ cu 24,67% dintre studenții anului IV; la nivelul mediu – reprezentativitatea studenților anului I este de 15,15%, comparativ cu 62,33% dintre studenții anului IV; la nivelul scăzut – reprezentativitatea studenților anului I este de 76,76%, comparativ cu 12,98% dintre studenții anului IV; la nivelul general – reprezentativitatea studenților anului I este de 56,25%, comparativ cu 43,75% dintre studenții anului IV (Anexa A2.2) [Contribuție personală].

Pentru analiza grafică a diferențelor constatate la nivel de inteligență socială, în funcție de genul subiecților cercetării, a fost propusă figura 2.3. (Anexa A2.3).

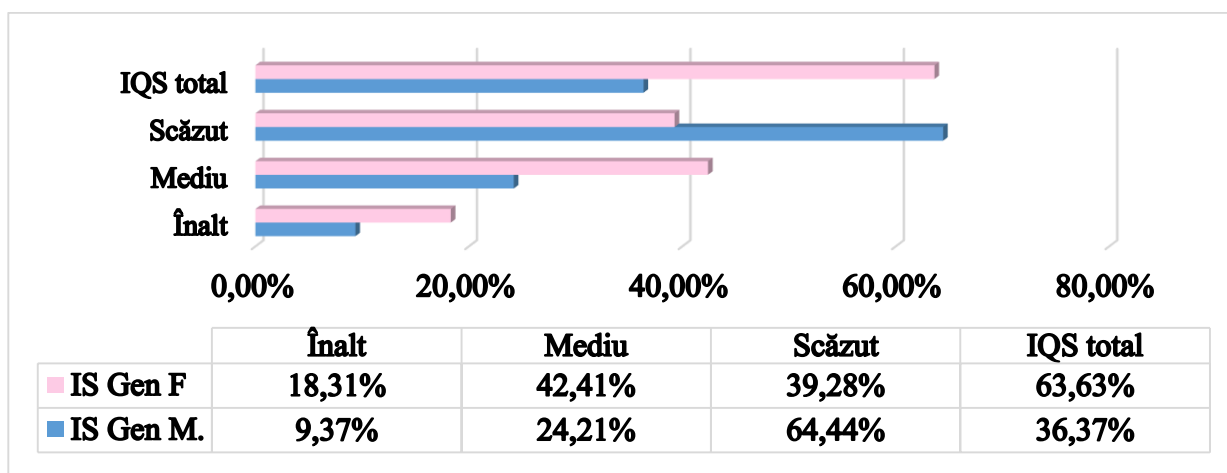


Fig. 2.3. Nivelele inteligenței sociale la studenți, în funcție de genul subiecților cercetării
[Contribuție personală]

Datele statistice axate pe stabilirea diferențelor între studenți, în funcție de gen, la nivelul dezvoltării inteligenței sociale, sunt sistematizate în tabelul 2.3, care reflectă rezultatul nivelului general și a celor patru component/teste ale inteligenței sociale (Anexele A2.7; A2.8; A3.1).

Tabelul 2.3. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale din perspectiva gender

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Gradele libertate	Pragul de semnificație
IQS_1	4,199	0,371	-0,828	0,641	-0,253	127	0,801
IQS_2	4,191	0,370	-0,811	0,655	-0,211	127	0,833
IQS_3	3,696	0,327	-0,607	0,685	0,120	127	0,905
IQS_4	4,083	0,361	-0,902	0,527	-0,520	127	0,604

IQS_total	15,503	1,370	-3,032	2,391	-0,234	127	0,816
-----------	--------	-------	--------	-------	--------	-----	-------

Analiza diferențelor constatate, vizând dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor sale, între studenții de gen masculin și cei de gen feminin, ne permite să deducem că acestea nu au fost statistic semnificative nici în cazul scorului general/compozit ($t=-0,23$, $p\leq 0,816$), nici în cazul subtestelor 1 (Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman) ($t=-0,25$, $p\leq 0,801$), 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale) ($t=-0,21$, $p\leq 0,833$), 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=0,12$, $p\leq 0,905$) și 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații) ($t=-0,52$, $p\leq 0,604$). În cazul studenților cu nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale.

Acești studenți sunt capabili, în egală măsură, să anticipeze evoluția evenimentelor bazându-se pe înțelegerea gândurilor, sentimentelor și intențiilor celor implicați în procesul de comunicare, să prezică ulterioarele acțiuni ale celorlalți oameni, bazându-se pe analiza situațiilor de comunicare reale.

Totodată, este pronunțată capacitatea de a evalua corect starea, intențiile și starea emoțională a oamenilor, în baza manifestărilor nonverbale, posturii, expresiilor faciale și a gesturilor.

La fel, studenților cu nivelul înalt al inteligenței sociale, le este caracteristică capacitatea de recunoaștere a structurii situațiilor interpersonale aflate în dinamică, de a înțelege logica evoluției și a analiza situațiile complexe ale interacțiunilor umane și de a simți specificul schimbării sensului situației în comunicare. Studenților le este caracteristică sensibilitatea înaltă față de specificul, nuanțele și natura interacțiunilor umane, fapt care îi ajută la înțelegerea corectă și rapidă a tot ceea ce i se spune (exprimarea verbală), ținând cont de specificul contextului situațional și/sau a relațiilor.

La nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale, între studenții de gen feminin și cei de gen masculin, la fel nu a fost constatată existența diferențelor statistic semnificative, nici în cazul scorului general/compozit ($t=-0,23$, $p\leq 0,816$), nici în cazul subtestelor:

- 1 (Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman) ($t=-0,25$, $p\leq 0,801$);
- 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale) ($t=-0,21$, $p\leq 0,833$);
- 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=0,12$, $p\leq 0,905$);
- 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații) ($t=-0,52$, $p\leq 0,604$).

Studentii ambelor sexe se caracterizează printr-o capacitate medie de dezvoltare în a-și atinge scopul și obiectivele propuse, fiind în stare, în mod clar, să-și construiască o strategie comportamentală proprie, fiind destul de dotați la capitolul repertoriului comportamentelor de rol, capabili la adecvarea tonului comunicării în situații diferite cu interlocutori diferiți, manifestând o plasticitate de rol, demonstrează un nivel productiv de înțelegere a celorlalți, în baza sensibilității dezvoltate față de exprimările nonverbale și de a se orienta optim în normele și regulile care guvernează și reglementează comportamentul în societate.

Observăm că studenții de gen feminin și cei de gen masculin, cu nivelul mediu de dezvoltare a inteligenței sociale, se caracterizează printr-o capacitate optim dezvoltată de a prezice comportamentul viitor al celorlalți și cauzele acestuia, în baza capacității de a raționaliza logic, completând verigile complet sau parțial necunoscute și absente în lanțul interacțiunii concrete.

Analiza diferențelor la nivelul scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale, în funcție de genul studenților, ne-a permis să afirmăm că studenții implicați în cercetare, sunt în egală măsură slab dotați la capitolul înțelegerii raportului dintre comportament și posibilele consecințe ale acestuia.

Astfel de studenți deseori greșesc, se implică în conflict și eventual în situații cu grad înalt de pericolozitate, motivul fiind estimarea eronată a rezultatelor acțiunilor proprii și/sau ale oponentilor, fapt confirmat prin lipsa diferențelor constatate la subtestul 1 (Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman) ($t=-0,25$, $p\leq 0,801$); la capitolul stăpânirii limbajului nonverbal și paraverbal, studenții ambelor genuri, se axează preponderent pe conținutul verbal al mesajelor, dar pot demonstra lacune la capitolul înțelegerii sensului mesajului interlocutorului, din cauza faptului că nu țin cont de reacțiile nonverbale care paralel îl însoțesc.

Se observă o adaptabilitate redusă în cadrul diverselor relații umane, condiționată de imposibilitatea parțială sau totală de a analiza situațiile interacțiunilor interpersonale, fapt confirmat prin lipsa diferențelor constatate la subtestul 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale) ($t=-0,21$, $p\leq 0,833$).

La capitolul recunoașterii diverselor semnificații ale mesajelor verbale, studenții ambelor genuri, în egală măsură, nu sunt în stare a ține cont de natura relațiilor și a contextului situațional a comunicării umane, fapt confirmat prin lipsa diferențelor constatate la subtestul 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=0,12$, $p\leq 0,905$).

Constatarea diferențelor statistic semnificative nu a fost posibilă nici în cazul subtestului 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații) ($t=-0,52$, $p\leq 0,604$), care indică faptul că studenții de gen feminin și cei de gen masculin sunt mai puțin pricepuți la capitolul înțelegerii raportului dintre comportament și

posibilele consecințe ale acestuia.

Constatăm astfel că diferențele dintre studenții de gen feminin și cei de gen masculin nu au fost demonstrate statistic, în pofida faptului că, aparent, acestea puteau fi deduse din raporturile procentuale diferențiate pe nivele de dezvoltare ale inteligenței sociale unde:

-la nivelul înalt – reprezentativitatea studenților de gen feminin este de 18,31% comparativ cu 9,37% dintre studenții de gen masculin;

-la nivelul mediu – reprezentativitatea studenților de gen feminin este de 42,41% comparativ cu 24,21% dintre studenții de gen masculin;

-la nivelul scăzut – reprezentativitatea studenților de gen feminin este de 39,28%, comparativ cu 66,42% dintre studenții de gen masculin; la nivelul general-reprezentativitatea studenților de gen feminin este de 63,63%, comparativ cu 36,37% dintre studenții de gen masculin (Anexa A2.3) .

Astfel, ideea conform căreia studenții de gen feminin, comparativ cu studenții de gen masculin, posedă capacități mai dezvoltate în vederea înțelegerii sensul cuvintelor raportat caracterul relațiilor interumane, fapt ce le-ar plasa pe o treaptă net superioară în procesul de înțelegere justă și mai rapidă a mesajelor transmise între doi sau mai mulți interlocutori (expresia verbală) în contextul unei situații anume, nu se adeveresc a fi valabile pentru contextul pregătirii profesionale, în care reprezentanților ambelor sexe le sunt oferite condiții și cerințe asemănătoare pentru formarea competențelor profesionale.

Pentru analiza grafică a diferențelor constatate la nivel de inteligență socială, în funcție de facultatea din cadrul căreia fac parte subiecții cercetării, a fost propusă figura 2.4. (Anexa A2.4).

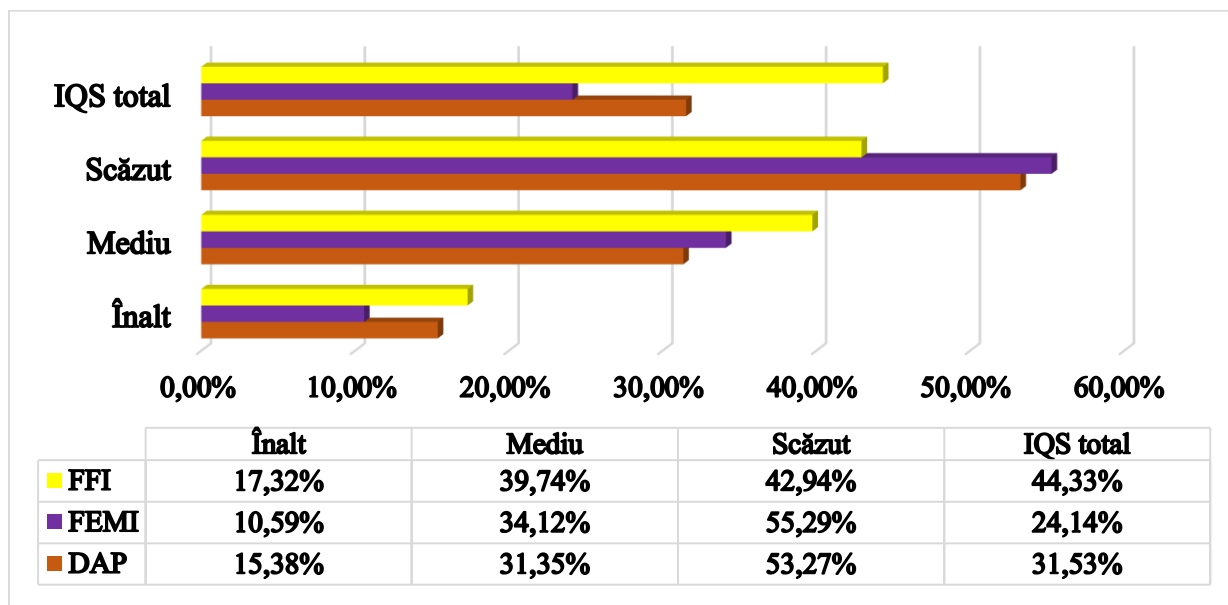


Fig. 2.4. Nivelele inteligenței sociale la studenți, în funcție de facultatea în cadrul căreia își fac studiile [Contribuție personală]

Datele privind diferențele constatate la nivelul dezvoltării inteligenței sociale, în funcție de facultatea din cadrul căreia fac parte subiecții cercetării, sunt prezentate în tabelul 2.4, care reflectă rezultatul nivelului general și a celor patru component/teste ale inteligenței sociale între studenții Facultății Drept și Administrație Publică și Facultății Economie, Matematică și Informatică (Anexele A2.11; A2.12; A3.3).

Tabelul 2.4. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale dintre studenții FDAP și FEMI

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	4,605	0,499	-1,523	0,464	-1,060	84	0,292
IQ_social_2	4,696	0,509	-1,401	0,625	-0,762	84	0,448
IQ_social_3	4,347	0,471	-1,467	0,408	-1,123	84	0,265
IQ_social_4	4,886	0,530	-1,548	0,560	-0,932	84	0,354
IQ_social_total	17,915	1,943	-5,805	1,923	-0,999	84	0,321

La nivelul dezvoltării inteligenței sociale între studenții FDAP și FEMI, nu a fost constată existența diferențelor statistic semnificative, nici în cazul scorului general/compozit ($t=-0,99$, $p\leq 0,321$), nici în cazul subtestelor 1 (Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman) ($t=-1,06$, $p\leq 0,292$), 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale) ($t=-0,76$, $p\leq 0,448$), 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=-1,12$, $p\leq 0,265$) și 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații) ($t=-0,93$, $p\leq 0,354$).

Lipsa diferențelor este dedusă și din raporturile procentuale pe nivele de dezvoltare ale inteligenței sociale unde:

- la nivelul înalt – reprezentativitatea studenților FDAP este de 15,38%, comparativ cu 10,59% dintre studenții FEMI;
- la nivelul mediu – reprezentativitatea studenților FDAP este de 31,53%, comparativ cu 34,12% dintre studenții FEMI;
- la nivelul scăzut – reprezentativitatea studenților FDAP este de 53,27% comparativ cu 55,29% dintre studenții FEMI;
- la nivelul general – reprezentativitatea studenților FDAP este de 31,53%, comparativ cu 24,14% dintre studenții FEMI (Anexa A2.4) [Contribuție personală].

Datele privind diferențele constatate la nivelul dezvoltării inteligenței sociale, în funcție de facultatea din cadrul căreia fac parte subiecții cercetării, sunt prezentate în tabelul 2.5, care reflectă

rezultatul nivelului general și a celor patru component/teste ale inteligenței sociale între studenții Facultății Drept și Administrație Publică și Facultății Filologie și Istorie (Anexele A2.11; A2.13; A3.4).

Tabelul 2.5. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale dintre studenții FDAP și FFI

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	4,777	0,453	-0,998	0,799	-0,219	110	0,827
IQ_social_2	4,531	0,430	-0,537	1,168	0,733	110	0,465
IQ_social_3	4,409	0,418	-0,865	0,793	-0,086	110	0,932
IQ_social_4	4,863	0,462	-0,608	1,221	0,664	110	0,508
IQ_social_total	17,917	1,701	-2,884	3,857	0,286	110	0,775

La nivelul dezvoltării inteligenței sociale între studenții FDAP și FFI nu a fost constatată existența diferențelor statistic semnificative, nici în cazul scorului general/compozit ($t=0,286$, $p \leq 0,775$), nici în cazul subtestelor 1 (Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman) ($t=-0,211$, $p \leq 0,827$), 2 (Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale) ($t=0,733$, $p \leq 0,465$), 3 (Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context) ($t=-0,086$, $p \leq 0,932$) și 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații) ($t=0,664$, $p \leq 0,508$).

Lipsa diferențelor este dedusă și din raporturile procentuale pe nivele de dezvoltare ale inteligenței sociale unde: la nivelul înalt – reprezentativitatea studenților FDAP este de 15,38%, comparativ cu 17,32% dintre studenții FFI; la nivelul mediu – reprezentativitatea studenților FDAP este de 31,53%, comparativ cu 39,74% dintre studenții FFI; la nivelul scăzut – reprezentativitatea studenților FDAP este de 53,27%, comparativ cu 42,94% dintre studenții FFI; la nivelul general – reprezentativitatea studenților FDAP este de 31,53%, comparativ cu 44,33% dintre studenții FFI (Anexa A 2.4) [Contribuție personală].

Analiza diferențelor constatate, vizând dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor sale, între studenții FDAP și FEMI, precum și între FDAP și FFI, ne permite să deducem că acestea nu au fost statistic semnificative: în cazul studenților cu nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale.

Acești studenți sunt capabili, în egală măsură, să anticipeze evoluția evenimentelor bazându-se pe înțelegerea gândurilor, sentimentelor și intențiilor celor implicați în procesul de comunicare, să prezică ulterioarele acțiuni ale celorlalți oameni, bazându-se pe analiza situațiilor de comunicare reale.

Studentii FDAP și cei din FEMI și FFI, se caracterizează printr-o capacitate medie de dezvoltare în a-și atinge scopul și obiectivele propuse, fiind în stare, în mod clar să-și construiască o strategie comportamentală proprie, fiind destul de dotați la capitolul repertoriului comportamentelor de rol, capabili la adecvarea tonului comunicării, în situații diferite cu interlocutori diferiți, manifestând o plasticitate de rol, demonstrează un nivel productiv de înțelegere a celorlalți în baza sensibilității dezvoltate față de exprimările nonverbale și de a se orienta optim în normele și regulile care guvernează și reglementează comportamentul în societate.

Analiza diferențelor la nivelul scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale, între studenții FDAP și cei din FEMI și FFI, ne-a permis să afirmăm că studenții implicați în cercetare sunt în egală măsură slab dotați la capitolul înțelegerii raportului dintre comportament și posibilele consecințe ale acestuia.

Datele privind diferențele constatate la nivelul dezvoltării inteligenței sociale, în funcție de facultatea din cadrul căreia fac parte subiecții cercetării, sunt prezentate în tabelul 2.6, care reflectă rezultatul nivelului general și a celor patru component/teste ale inteligenței sociale între studenții Facultății Filologie și Istorie și Facultății Economie, Matematică și Informatică (Anexele A2.12; A2.13; A3.5).

Tabelul 2.6. Semnificația statistică a diferențelor la nivelul dezvoltării inteligenței sociale dintre studenții FFI și FEMI

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	4,596	0,498	-0,097	1,885	1,794	84	0,076
IQ_social_2	4,510	0,489	0,204	2,149	2,405	84	0,018
IQ_social_3	4,061	0,440	0,030	1,782	2,057	84	0,043
IQ_social_4	4,470	0,485	0,248	2,176	2,499	84	0,014
IQ_social_total	17,038	1,848	0,513	7,863	2,266	84	0,026

Raporturile procentuale pe nivele de dezvoltare ale inteligenței sociale au fost repartizate astfel: la nivelul înalt – reprezentativitatea studenților FEMI este de 10.59%, comparativ cu 17,32% dintre studenții FFI; la nivelul mediu – reprezentativitatea studenților FEMI este de 34,12%, comparativ cu 39,74% dintre studenții FFI; la nivelul scăzut – reprezentativitatea studenților FEMI este de 55.29%, comparativ cu 42,94% dintre studenții FFI; la nivelul general – reprezentativitatea studenților FEMI este de 24.14%, comparativ cu 44,33% dintre studenții FFI (Anexa A2.4).

Analiza diferențelor constatate, vizând dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor, în cazul cărora au fost constatate diferențe între studenții Facultății Filologie și Istorie și Facultății Economie, Matematică și Informatică, statistic semnificative pentru subtestul

2 ($t=2,405$, $p\leq 0,018$), subtestul 3 ($t=2,057$, $p\leq 0,043$), subtestul 4 ($t=2,499$, $p\leq 0,014$), scor compozit ($t=2,266$, $p\leq 0,026$) și statistic ne semnificative pentru subtestul 1 ($t=1,794$, $p\leq 0,076$), fapt ce ne permite să deducem că studenții Facultății Filologie și Istorie, comparativ cu studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, la nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale, au demonstrat a fi mai capabili să extragă informații maxime despre comportamentul oamenilor, să înțeleagă limbajul comunicării nonverbale, să emită judecăți rapide și precise despre oameni și într-o măsură egală, să prezică cu succes reacțiile acestora în circumstanțe date și să fie orientați spre perspectiva relațiilor cu ceilalți. Studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, cu un nivel mediu de dezvoltare a inteligenței sociale, emit uneori judecăți corecte despre oameni, însă nu întotdeauna sunt capabili să înțeleagă informații despre comportamentul celorlalți oameni, în toate situațiile de interacțiune socială, din cauza incapacității de a înțelege limbajul comunicării nonverbale. Prevederea reacțiilor altor persoane, în circumstanțe date, poate să nu aibă întotdeauna succes.

Analiza diferențelor la nivelul scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale, între studenții Facultății Filologie și Istorie și Facultății Economie, Matematică și Informatică, ne-a permis să afirmăm că studenții implicați în cercetare sunt în egală măsură slab dotați la capitolul înțelegerii posibilelor consecințe ale comportamentului oamenilor. Studenții ambelor facultăți, deseori, greșesc din motivul estimării eronate a rezultatelor acțiunilor proprii și/sau ale oponentilor și se implică în conflict și în situații cu grad înalt de pericolozitate; la capitolul stăpânirii limbajului nonverbal și paraverbal, studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, se axează preponderent pe conținutul verbal al mesajelor, dar pot demonstra lacune la capitolul înțelegerii sensului mesajului interlocutorului, din cauza faptului că nu țin cont de reacțiile nonverbale care paralel îl însoțesc. Studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, demonstrează o adaptabilitate mai redusă atât în cadrul diverselor relații umane, condiționată de imposibilitatea parțială sau totală de a analiza situațiile interacțiunilor interpersonale, cât și la capitolul recunoașterii diverselor semnificații ale mesajelor verbale, nefiind în stare a ține cont de natura relațiilor și a contextului situațional a comunicării umane.

Constatarea diferențelor statistic semnificative nu a fost posibilă și în cazul subtestului 4 (Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații) ($t=2,499$, $p\leq 0,014$), care indică faptul că studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, sunt mai puțin pricepuți la capitolul înțelegerii raportului dintre comportament și posibilele consecințe ale acestuia.

În concluzie, presupuziția conform căreia există diferențe în ce privește dezvoltarea

generală a inteligenței sociale și a componentelor sale, între studenții FDAP, FEMI și FFI, ne permite să deducem că acestea au fost statistic semnificative doar între studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică și studenții Facultății Filologie și Istorie.

În continuare ne propunem să analizăm profilurile de personalitate ale studenților determinate în urma aplicării testului de personalitate 16 PF, după R. Cattell (Anexa 1). Astfel, pentru început, în figura 2.5, vom prezenta profilurile personalității subiecților din cadrul celor trei facultăți (Anexele A.11-A.13).

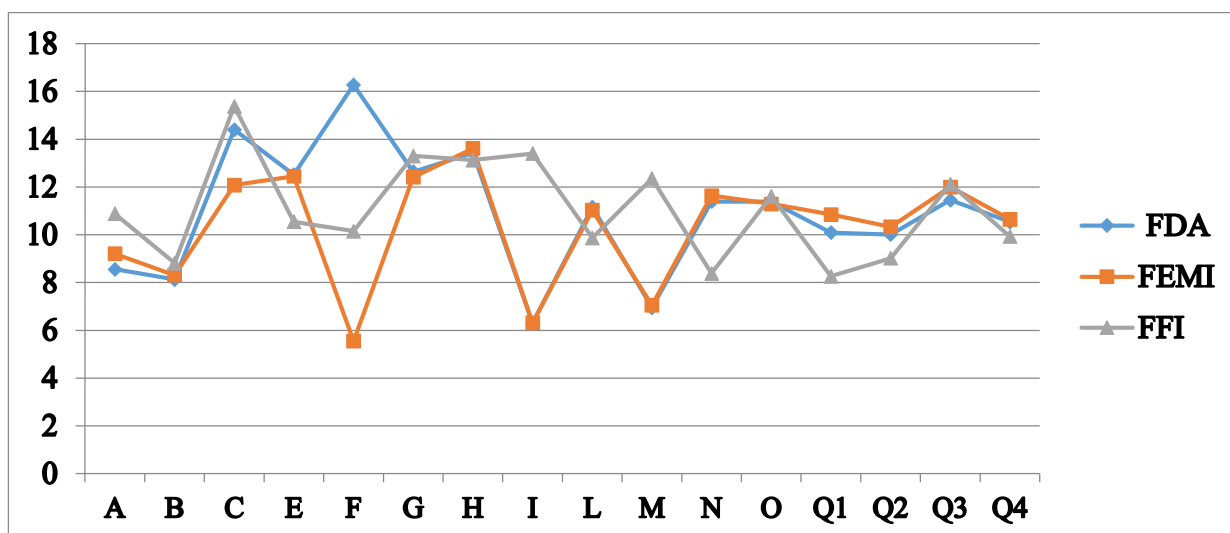


Fig. 2.5. Profilurile personalității studenților celor trei facultăți [Contribuție personală]

Totodată, în baza Testului t Student vom efectua o analiză comparativă a rezultatelor prezentate în figura 2.5. Datele privind diferențele constatate la nivelul factorilor de personalitate, din perspectiva domeniului de formare profesională a studenților, prezentate în tabelul 2.7, reflectă componentele profilului de personalitate demonstrate de studenții Facultății Drept și Administrație Publică și studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică (Anexa A3.3).

Tabelul 2.7. Semnificația statistică a diferențelor dintre studenții FDAP și FEMI la nivelul profilului de personalitate

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe	Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
X16PF_F	6,491	0,704	13,047 15,847	20,520	84	<0,001
X16PF_Q1	6,708	0,728	-3,211 -,318	-2,426	84	0,017

Analiza datelor din tabelul 2.7, ne permite să constatăm diferențe statistic semnificative între studenții Facultății Drept și Administrație Publică și studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, la nivelul a doi factori de personalitate după R. Cattell, care se referă la scala *Reținere – Expansivitate* ($t=20,520$, $p<0,001$) și scala *Conservator – Radical* ($t=-2,462$, $p\leq 0,017$). Astfel, studenții Facultății Drept și Administrație Publică, comparativ cu studenții

Facultății Economie, Matematică și Informatică, sunt caracterizați prin: pesimism, tendința spre îndărătnicie, indiferență, o prudență excesivă și aroganță, nepăsare, impulsivitate și entuziasm, critică ideile învechite și nu manifestă rezistență la schimbare. Paralel, studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, comparativ cu studenții Facultății Drept și Administrație Publică sunt caracterizați prin: gravitate, prudență, rezervă, seriozitatea și introspecție, manifestând tendințe înalte de rezistență la schimbare. Datele privind diferențele constatate la nivelul factorilor de personalitate, din perspectiva domeniului de formare profesională a studenților, prezentate în tabelul 2.8, reflectă componentele profilului de personalitate demonstrate de studenții Facultății Drept și Administrație Publică și studenții Facultății Filologie și Istorie (Anexa A3.4) [Contribuție personală].

Tabelul 2.8. Semnificația statistică a diferențelor dintre studenții FDAP și FFI la nivelul profilului de personalitate

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
X16PF_A	4,253	0,404	-1,818	-0,218	-2,522	110	0,013
X16PF_E	6,287	0,597	0,637	3,002	3,049	110	0,003
X16PF_F	6,568	0,623	8,927	11,398	16,301	110	<0,001
X16PF_G	6,435	0,611	-2,634	-0,213	-2,330	110	0,022
X16PF_I	4,502	0,427	-9,946	-8,252	-21,292	110	<0,001
X16PF_M	6,727	0,639	-8,644	-6,113	-11,555	110	<0,001
X16PF_N	5,628	0,534	0,887	3,005	3,643	110	<0,001
X16PF_Q1	5,764	0,547	0,808	2,976	3,458	110	0,001
X16PF_Q2	6,224	0,591	1,397	3,738	4,346	110	<0,001

Analiza datelor din tabelul 2.8, ne permite să constatăm diferențe statistice semnificative între studenții Facultății Drept și Administrație Publică și studenții Facultății Filologie și Istorie, la nivelul a nouă factori de personalitate după R. Cattell, care se referă la scala *Extravertit – Rezervat* ($t=-2,522$, $p\leq 0,013$); scala *Supunere-Dominare* ($t=3,049$, $p\leq 0,003$); scala *Reținere – Expansivitate* ($t=16,301$, $p<0,001$); scala *Forța Eului* ($t=-2,330$, $p\leq 0,022$); scala *Duritate – Tandrețe* ($t=-21,292$, $p<0,001$); scala *Practic – Inventiv* ($t=-11,555$, $p<0,001$); scala *Direct – Ascuns* ($t=3,643$, $p<0,001$); scala *Conservator – Radical* ($t=3,458$, $p<0,001$); scala *Dependența de grup – Independență* ($t=4,346$, $p<0,001$). Astfel, studenții Facultății Drept și Administrație Publică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, sunt caracterizați prin: pesimism, tendința spre îndărătnicie, indiferență, o prudență excesivă și aroganță, nepăsare, rigiditate și exigență în normele personale, duritate, opozanță și criticism, impulsivitate și entuziasm, critica ideilor învechite și lipsa manifestării rezistenței la schimbare, tendință spre agresivitate și încăpățănare, caracter dominant și independent, raționalitate, satisfacție în privința propriei

persoane, scrupulozitate, spirit practic, corectitudine, perspicacitate, subtilitate, interes, cutezanță, hotărâre, viclenie și independență socială. Paralel, studenții Facultății Filologie și Istorie, comparativ cu studenții Facultății Drept și Administrație Publică, sunt caracterizați prin: conformism, modestie, liniște, acomodare, supunere, gravitate, prudență, închidere în sine, hipersensibilitate, rezervă, răceală în aparență, seriozitatea și introspecția, tendință spre inhibiție, manifestarea tendinței înalte de rezistență la schimbare, onestitate, perseverență, integritate morală, atenție și seriozitate la regulile de conviețuire, dependență afectivă și tandrețe, tendință exagerată spre sensibilitate, originalitate, preocupare redusă față de conveniențe, naivitate și sentimentalism, atașament față de grup și dependența socială.

Datele privind diferențele constatate la nivelul factorilor de personalitate, din perspectiva domeniului de formare profesională a studenților, prezentate în tabelul 2.9, reflectă componentele profilului de personalitate demonstrate de studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică și studenții Facultății Filologie și Istorie (Anexa A3.5) [Contribuție personală].

Tabelul 2.9. Semnificația statistică a diferențelor dintre studenții FEMI și FFI la nivelul profilului de personalitate

Variabile	Abaterea standard	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
X16PF_E	6,651	0,721	0,801	3,670	3,099	84	0,003
X16PF_F	3,777	0,410	-3,215	-1,585	-5,858	84	<0,001
X16PF_H	6,267	0,680	0,531	3,234	2,769	84	0,007
X16PF_I	3,617	0,392	-11,227	-9,667	-26,628	84	<0,001
X16PF_M	5,929	0,643	-10,785	-8,227	-14,781	84	<0,001
X16PF_N	5,834	0,633	2,200	4,717	5,466	84	<0,001
X16PF_O	12,296	1,334	-5,993	-0,689	-2,505	84	0,014
X16PF_Q1	7,174	0,778	1,794	4,889	4,294	84	<0,001
X16PF_Q2	7,373	0,800	1,010	4,190	3,251	84	0,002
X16PF_Q3	7,261	0,788	0,904	4,037	3,137	84	0,002

Analiza datelor din tabelul 2.9, ne permite să constatăm diferențe statistice semnificative între studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică și studenții Facultății Filologie și Istorie, la nivelul a zece factori de personalitate după R. Cattell, care se referă la scala *Supunere-Dominare* ($t=3,099$, $p\leq 0,003$); scala *Reținere – Expansivitate* ($t=-5,858$, $p<0,001$); scala *Prudență – Îndrăzneală* ($t=2,769$, $p\leq 0,007$); scala *Duritate – Tandrețe* ($t=-26,628$, $p<0,001$); scala *Practic – Inventiv* ($t=-14,781$, $p<0,001$); scala *Direct – Ascuns* ($t=5,466$, $p<0,001$); scala *Încredere în sine – Anxietate* ($t=-2,505$, $p\leq 0,014$); scala *Conservator – Radical* ($t=4,294$, $p<0,001$); scala *Dependența de grup – Independență* ($t=3,251$, $p\leq 0,002$); scala *Autocontrol înalt - Autocontrol scăzut* ($t=3,137$, $p\leq 0,002$). Astfel, studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică,

comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, sunt caracterizați prin: pesimism, îndărătnicie, aroganță și prudență excesivă, impulsivitate, entuziasm, indiferență, nepăsare, raționalitate, duritate, realism, satisfacție în privința propriei persoane, convenționalism, scrupulozitate, spirit practic, corectitudine, subtilitate, cutezanță, perspicacitate, viclenie, interes, rezistență la inconveniențe și lipsa rezistenței la schimbarea, independență socială și hotărâre. Paralel, studenții Facultății Filologie și Istorie, comparativ cu studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, sunt caracterizați prin: agerime, veselie, bavardaj, sinceritate și deschidere, spontaneitate, destindere, îndrăzneală, dependență afectivă față de alții, solicițanți ai atenției din partea celorlalți, ignoranță față de realitățile cotidiene, originalitate, naivitate, sentimentalism, suspiciune față de idile noi, atașament față de grup și dependența socială, conformism și formalism [Contribuție personală].

Diferențele constatate pot fi explicate totalmente prin specificul formării profesionale a studenților celor trei facultăți (FDAP – specialități din domeniile Drept și Administrație Publică; FEMI – specialități din domeniile Economie, Matematică, Informatică, Inginerie; FFI – specialități din domeniul Științelor ale Educației: Istorie, Limbi și Literaturi, Psihopedagogie, Pedagogie în învățământ primar).

2.3. Relația dintre inteligența socială și profilul profesional de personalitate la studenți

În scopul determinării specificului corelației dintre inteligența socială și profilurile personalității subiecților cercetați, vom prezenta rezultatele administrării coeficientului de corelație Spearman pentru determinarea relațiilor dintre nivelele inteligenței sociale și factorii de personalitate. Datele sunt prezentate în cadrul tabelului 2.10. (Anexa A.4.1)

Tabelul 2.10. Corelația dintre nivelele inteligenței sociale și factorii de personalitate ale studenților implicați în cercetare

Variabilele cercetării		IS Subtest 1	IS Subtest 2	IS Subtest 3	IS Subtest 4	IS com-zit
Factorul A	r	0,718**	0,613**	0,584**	0,594**	0,638**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul B	r	0,541**	0,586**	0,588**	0,601**	0,577**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul C	r	0,621**	0,614**	0,624**	0,644**	0,636**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul E	r	0,603**	0,620**	0,573**	0,577**	0,602**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul F	r	0,090	0,153	0,061	0,080	0,060
	p	0,088	0,010	0,178	0,115	0,182
Factorul G	r	0,614**	0,639**	0,601**	0,646**	0,636**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul H	r	0,617**	0,611**	0,591**	0,631**	0,608**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Factorul I	r	0,172	0,176	0,151	0,232	0,212
	p	0,005	0,004	0,011	0,000	0,001
Factorul L	r	-0,565**	-0,577**	-0,582**	-0,555**	-0,548**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul M	r	0,182	0,157	0,134	0,209	0,186
	p	0,003	0,009	0,022	0,001	0,002
Factorul N	r	0,544**	0,593**	0,501**	0,497**	0,532**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul O	r	-0,432**	-0,486**	-0,483**	-0,455**	-0,420**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul Q1	r	0,588**	0,577**	0,586**	0,551**	0,569**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul Q2	r	0,591**	0,581**	0,563**	0,598**	0,580**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul Q3	r	0,569**	0,601**	0,586**	0,575**	0,581**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Factorul Q4	r	0,587**	0,563**	0,636**	0,603**	0,600**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

*Corelație statistic semnificativă

În scopul definirii profilului profesional de personalitate, corespunzător nivelelor inteligenței sociale, putem evidenția corelații semnificative în cazul tuturor reprezentanților grupului cercetat, care au fost constatate la nivelul tuturor factorilor de personalitate după R. Cattell în afară de cele din scala *Reținere – Expansivitate* ($r=0,060$, $p\leq 0,182$); scala *Duritate – Tandrețe* ($r=0,212$, $p\leq 0,001$); scala *Practic – Inventiv* ($r=0,186$, $p\leq 0,002$).

Astfel, cu cât inteligența socială și componentele sale sunt mai slab dezvoltate, cu atât subiecților le sunt caracteristice următoarele calități: abținerea, scindare, tendința de critică, înstrăinare, descurajare, rigiditate, înfumurare. Sunt pasionați de lucruri și nu de oameni, preferă să activeze singuri, evită altercațiile, sunt aspri și necruțători în normele personale; sunt critici, necruțători și duri. Inteligența „ascunsă”, o gândire certă, lentoarea „spiritului”, atunci când este vorba de percepere și însușire sunt „greoi” și înclinați spre o tălmăcire concretă a fenomenelor.

Situația în cauză poate să fie răspunsul unei instrucții și educații necorespunzătoare, fie finalitatea unui neajuns intelectual de ordin psihopatologic. Caracter ardent, emotiv, convingător, fragil, arțăgos, influențabil, nesatisfăcut, revoluționar, ocolește regulile și legile, lipsit de sentimentul obligativității sau tendința de apatie și indolență.

Oamenii din această varietate nu întreprind acțiuni pentru a interveni în acțiunile comune, manifestând volnicie față de orice prestață a grupului. Suportă îngrijorările psihice, stânjenire, neîncredere în sine, precauție excesivă.

Asemenea persoane încercă să nu se manifeste, au un sentiment de inferioritate, expunându-se iluzoriu și cu austeritate, se exteriorizează greu, nu simpatizează meseriile

care presupun contacte sociale, iar în legăturile cu aproapele lor preferă medii comprimate de prieteni.

Atracția spre inerție pentru persoanele de sex opus. Neîncredere (bănuială), inflexibilitate, interes față de chestiunile personale (egocentrism), nepăsare față de alții, imposibilitatea de a acționa în ansamblu colectiv (nu este tolerat de către parteneri grație ~~năravurilor~~ obiceiurilor acestuia).

Reprezentanții acestei varietăți sunt naturali, uneori nestăpâniți și nepricepuți în „a face curte” și a se face potriveți, frământare, melancolie, zbucium, tendință de culpabilitate. Asemenea indivizi posedă presentimente și „gânduri negre”, în contexte anevoioase prezintă agitație infantilă; se simt oropsite și excluse din grup și incompetente în a se integra.

Formalismul se califică în baza următoarelor distincții: conformism și îngăduință la încurcăturile și opozițiile uzanței, năzuință în ceea ce a apucat să mizeze, acord față de toate „veritabilitate primară” în pofida altercațiilor, chiar când șansele de ameliorare sunt evidente; precauție și intuiție față de orice aranjament nou, ceea ce sporește tăgădăneala sau înverșunarea față de orice schimbare; subjugare socială și dependență față de grup, predispoziție pentru realizări și rezoluții colective.

Persoanele date agreează aprobarea și omagiul din partea societății (grupului), au atracția de a călăuzi calea majorității, deoarece le lipsesc voințele proprii. Absența autocontrolului, confruntarea cu sinele, indolența conveniențelor și încovoierea față de impulsuri, indiferență față de dezideratele vieții sociale.

Asemenea persoane nu sunt destul de anticipative, nici conștiincioase sau chibzuite, uneori se simt inadaptate. Se caracterizează prin relaxare, inerție, liniște, satisfacție și depresiune sau chiar lipsa sentimentului de frustrație. Persoanele din aceasta clasă pot deveni apatice, neeficiente conform gradului de lipsă a aspirațiilor, fapt condiționat de experiența limitată.

Respectiv, cu cât inteligența socială și componentele sale sunt mai bine dezvoltate, cu atât subiecților le sunt caracteristice următoarele calități: deschidere, afecțiune, sentimentalism, un caracter mulțumitor, simpatizat.

Studentii din această categorie sunt cordiali, darnici, impresionabili, binevoitori, îndemânatici în exprimarea emoțiilor, dispun de virtuozitate în adaptare, sunt susceptibili și se entuziasmează de alții, au atracție pentru meseriile cu posibilități de interacțiuni personale, administrând cu plăcere manifestări colective și se implică ele, sunt darnici în relațiile sociale și nu le este frică de dezaprobare.

Alcătuire constant emoțională, seriozitate, genialitate, realism și dibăcie în suportul moralului altora, certitudine de sine, caracterul independent-impunător, tenacitatea și predispoziție

spre agresivitate, autonomie în viziuni și atracția de a face ceea ce țintește, rezistență, rivalitate și autoritarism [Contribuție personală].

În baza indicelui de mărime a efectului (d-Cohen), a fost elaborată figura 2.6, în cadrul căreia este prezentat modelul explicativ al inteligenței sociale la studenți din perspectiva factorilor de personalitate.

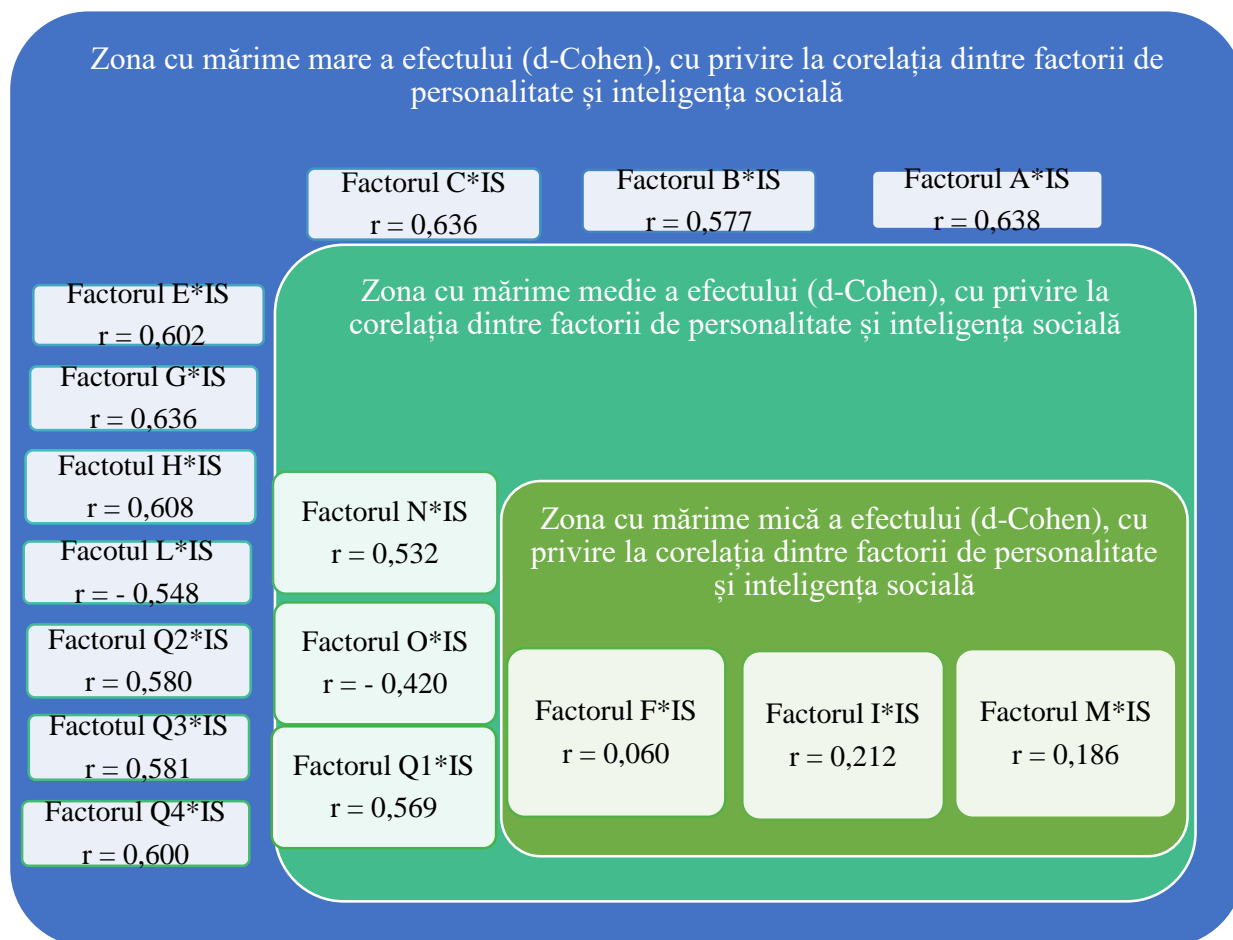


Fig. 2.6. Modelul explicativ al inteligenței sociale la studenți din perspectiva factorilor de personalitate [Contribuție personală]

Nivel intelectual înalt declarat de o gândire abstractă cuprinzătoare (capacitatea de a manipula cu concepte din ce în ce mai transcendente, de a opera cu indicii, de a presimți rapid aparențele dominante dintre obiecte și fenomene, de a obține soluții etc), demonstrează corectitudine, cumsecădenie morală, asiduitate, profunzime și gentilețe în conviețuire. Cei din această categorie sunt neînduplecați, cu un simț puternic al responsabilității, sunt prudenți, perseverenți, educativi, preferând amicitia indivizilor, verosimili și descurcăreți.

Studenții din categoria respectivă dispun de o puternică rezonanță sufletească, curaj, relaxare, istețime, acceptând cu ușurință negările grosolane ale altora sau contextele conflictuale complicate sau insuportabile. Sunt cutezători, acordă o ademeneală față de persoanele de sex opus, alocând mult timp discuțiilor, atestă o manieră încrezătoare, adaptată, îndemănare față de contacte

personale, lipsa dușmăniei, grijă de starea altora, dibăcia de a lucra în echipă.

Asemenea persoane posedă capacități superior dezvoltate de analiză și sinteză, demonstrează pricepere, delicatețe, istețime, bravadă, atracție, ademenire, fiindu-le străin sentimentalismul. Transpun în activitatea personală și în relațiile cu alții comportări intelectualiste, căutând să epateze pentru tatonarea misiunii, demonstrează o atitudine universală de nepăsare, ambiție puternică, certitudine față de potențialul personal de a-și rezolva daravelele.

Concomitent, se atestă un spirit novator, percepția și critica a tot ceea ce este înapoiat și vechi, autonomia în gândire și inițiativă, scepticism și dezaprobare față de ideile perimate, îndemânare de a îngădui eficient inconveniențele și înnoirea, atracție pentru provocări intelectuale și nesiguranța față de așa-zisele nepărtiniri fundamentale, individualiști în opinie în lipsa demonstrării dominanței față de alții, nici într-un caz din lipsa de simpatie, ci din cauza lipsei necesității susținerii din partea lor. Autocontrol puternic, birocratism și flexibilitate față de anumite aranjamente personale, predispoziție spre vigilență, deși sunt consumate nu pot rămâne pasive; în echipă nu se implică decât foarte trecător la coeziunea, ordinea sau dirijarea acesteia.

În continuare, ne propunem să analizăm profilurile de personalitate ale studenților, determinate în urma aplicării **testului de personalitate 16 PF** după R. Cattell, raportate, în paralel, la nivelurile inteligenței sociale a subiecților cercetării (Anexele A.11-A.12).

Astfel, vom prezenta în figura 2.7, profilurile personalității subiecților din cadrul celor trei facultăți, care dețin nivelul înalt al inteligenței sociale. Efectuând o analiză a prezentării grafice indicate, putem constata prezența aparentă a unor potențiale corelații la nivelul profilurilor personalității studenților celor trei facultăți, ce au demonstrat nivelul înalt al inteligenței sociale, care se pot constata la nivelul factorilor din cadrul: (scala *Extravertit – Rezervat*), (scala *Reținere – Expansivitate*), (scala *Supunere – Dominare*), (scala *Prudență – Îndrăzneală*), (scala *Încrezător – Bănuitor*), (scala *Direct – Ascuns*), (scala *Încredere în sine – Anxietate*), (scala *Conservator – Radical*), (scala *Dependența de grup – Independență*), (scala *Destins – Tensionat*), unde studenții FDAP și FEMI demonstrează nivele asemănătoare, dar net mai diferite decât studenții FFI.

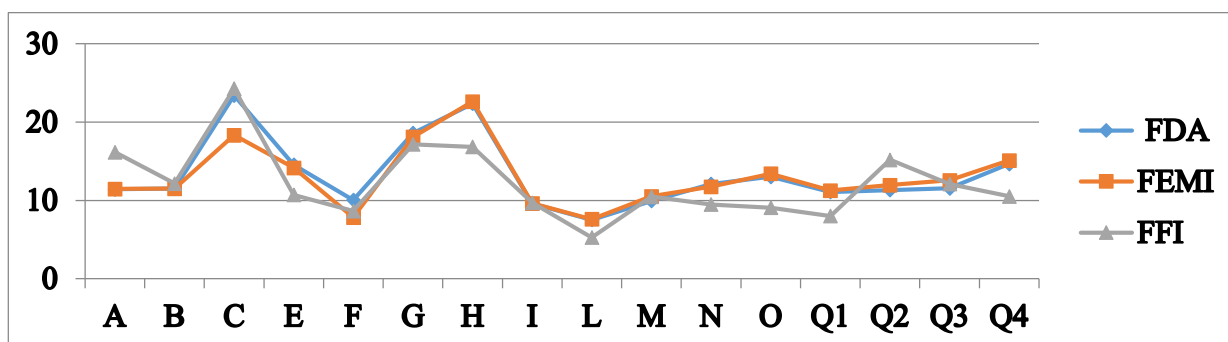


Fig. 2.7. Profilurile personalității studenților celor trei facultăți cu nivelul înalt al inteligenței sociale [Contribuție personală]

Pentru a demonstra statistic constatările de mai sus, am elaborat tabelul 2.11, în care am indicat factorii de personalitate corelate cu nivelul înalt al dezvoltării inteligenței sociale la studenți (Anexa A4.4).

Tabelul 2.11. Corelația dintre nivelul înalt al inteligenței sociale și factorii de personalitate ale studenților implicați în cercetare

Variabilele cercetării		IS Subtest 1	IS Subtest 2	IS Subtest 3	IS Subtest 4	IS com-zit
Factorul B	r	0,080	0,548**	0,169	-0,119	0,281*
	p	0,286	0,000	0,113	0,198	0,021
Factorul I	r	0,113	0,083	0,107	0,094	0,301*
	p	0,210	0,278	0,222	0,251	0,014

Deci, studenții celor trei facultăți sunt caracterizați drept persoane la care este reflectat un nivel intelectual ridicat ($r=0,281$, $p\leq 0,021$), care la rândul său este exprimat și evidențiat printr-un tip de gândire abstractă foarte dezvoltată, fiind capabili de a opera cu sisteme de simboluri, de a opera cu ușurință cu noțiunile din ce în ce mai abstracte, de a găsi ușor și operativ soluții, de a efectua sesizări rapide față de aspectele esențiale dintre fenomene și lucruri etc.

Totodată, o altă caracteristică a profilului de personalitate, ce poate fi atribuită studenților cu nivelul înalt al inteligenței sociale, se referă la faptul că aceștia pot cu ușurință să-și asume responsabilitățile necesare, demonstrează spirit practic, fiind pasionați de activități de acest gen, manifestă un grad înalt de independență, uneori dând dovadă de cinism, duritate, insensibilitate și disprețuire ($r=0,301$, $p\leq 0,014$) [Contribuție personală].

În urma evaluării rezultatelor în figura 2.8, evidențiem componentele factorilor profilului profesional de personalitate caracteristice studenților cu nivelul înalt al inteligenței sociale.

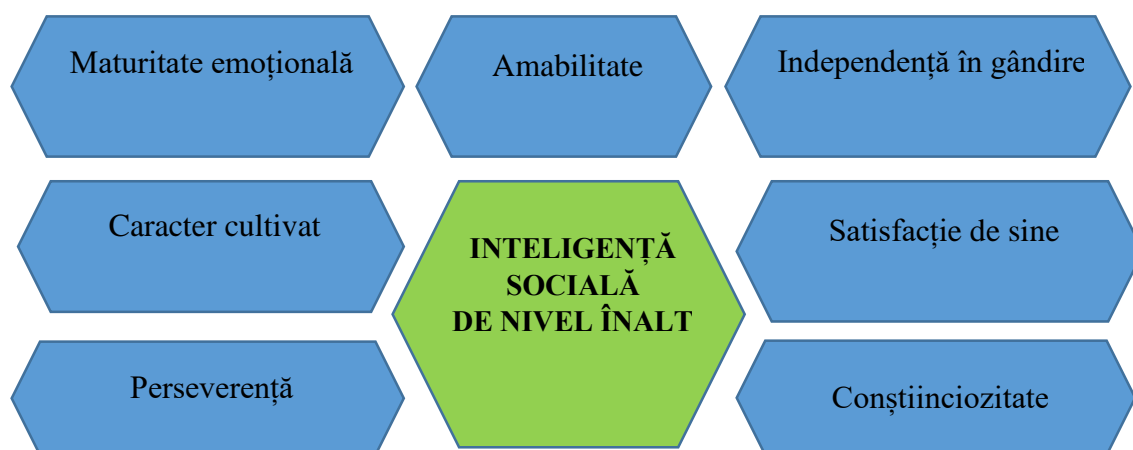


Fig. 2.8. Modelul explicativ al profilului profesional de personalitate a studenților cu nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale [Contribuție personală]

Respectiv studenților FDAP și FEMI, le sunt caracteristice mai mult următoarele calități:

nivele impunătoare a siguranței de sine, acomodare, îndemânare în contacte sociale, lipsa dușmăniei, îngrijorare de starea altora, priceperea de a acționa în echipă, decizie și autonomie socială, pretenție și inflexibilitate în normele personale, sunt combativi, opozanți și acerbii, siguri pe sine, factura independent-dominantă, înverșunarea și predispoziția spre agresivitate, autonomie în concepții și tendința de a face ceea ce urmărește, oponentă și autoritarism, posedă capacitatea înaltă de analiză și sinteză, fiindu-le străină efervescența, emotivitatea, melancolia, alarma. Transpune comportări intelectualiste în manifestarea lor și în contactele cu alții, năzuind să epateze pentru atingerea destinației, sesizarea și critica a tot ceea ce este învechit și înapoiat, libertatea în judecată și inițiativă, descurajare, anxietate, frustrare, supărare, extenuare, le place ca societatea (grupul) să-i accepte și să-i contemple.

Totodată, în scopul definirii profilului profesional de personalitate, corespunzător studenților cu nivelul înalt al inteligenței sociale, putem evidenția următoarele calități: un nivel intelectual ridicat, declarat printr-o gândire transcendentă dezvoltată; un nivel mediu al afectuoșității, exprimată printr-o stabilitate dintre comunicativitate și închidere, sprinteneală și lipsă de însuflețire (deprimare), agerime și lentoare; un nivel înalt al sincerității, cumsecădeniei morale, asiduitate, profunzime și complezență față de regulile conviețuirii; o poziție cumpătată față de legătura dintre raționalitate și emoții, imaginativul și logicul, convenționalism și neconvenționalism, tendința de a exterioriza încredere și devierea acesteia, „sângele rece” și afectivitatea abuzivă, elocvența și inelocvența; o integrare forte în baza oscilării între înclinațiile spre autocontrol nedezvoltat și control de sine înalt, conflict intrinsec și conformism față de propriile concepții etc.

Contribuția calităților determinate asupra sferei sociale a posesorului unui nivel înalt al inteligenței sociale, va lua forma următoarelor manifestări: abilități dezvoltate de predicție a eventualelor realizări umane în baza examinării situațiilor concrete de comunicare (în familie, în negocieri etc.), prezicerea inițiativelor în baza: analizei simțurilor, ideilor, cugetelor subiecților comunicării în raport cu reacțiile lor nonverbale, după mimică, gesturi și poziții ale corpului; înțelegerea activă și întemeiată a ceea ce persoanele își cuvântează unul altuia (expresia verbală) în conjunctura unor situații reale și/sau interacțiuni reciproce reale; percepției compoziției situațiilor interpersonale operante, ajungând apti de a analiza circumstanțele dificile din cadrul relațiilor interpersonale, a înțelege sensul și direcția evoluției acestora, a sesiza alternanța sensului contextului în circumstanța intervenției diverșilor subiecți implicați în cadrul comunicării.

La fel, ne propunem să analizăm profilurile de personalitate ale studenților, determinate în urma aplicării **testului de personalitate 16 PF** după R. Cattell, raportate în paralel la nivelul inteligenței sociale a subiecților cercetării (Anexele A.11-A.12), pe care le vom prezenta în tabelul

2.12, în care am indicat factorii de personalitate corelate cu nivelul înalt al dezvoltării inteligenței sociale la studenți (Anexa A4.3).

Tabelul 2.12. Corelația dintre nivelul mediu al inteligenței sociale și factorii de personalitate ale studenților implicați în cercetare

Variabilele cercetării		IS Subtest 1	IS Subtest 2	IS Subtest 3	IS Subtest 4	IS com-zit
Factorul A	r	0,498**	0,050	0,071	-0,029	0,282**
	p	<0,001	0,293	0,219	0,376	0,001
Factorul B	r	0,111	0,930**	0,077	-0,033	0,412**
	p	0,112	<0,001	0,198	0,357	<0,001
Factorul E	r	-0,191*	-0,054	-0,352**	0,053	-0,274**
	p	0,017	0,276	<0,001	0,281	0,001
Factorul I	r	0,114	0,080	0,271**	-0,012	0,216**
	p	0,104	0,191	0,001	0,449	0,008
Factorul L	r	-0,196*	-0,051	-0,280**	-0,140	-0,311**
	p	0,015	0,288	0,001	0,062	<0,001
Factorul N	r	-0,186*	-0,121	-0,247**	-0,008	-0,270**
	p	0,020	0,091	0,003	0,464	0,001
Factorul O	r	0,150*	0,082	0,222**	0,030	0,243**
	p	0,049	0,183	0,007	0,373	0,003
Factorul Q1	r	-0,067	-0,022	-0,315**	-0,016	-0,219**
	p	0,231	0,403	<0,001	0,430	0,007
Factorul Q2	r	-0,223**	-0,047	-0,262**	-0,035	-0,292**
	p	0,006	0,301	0,002	0,352	0,001
Factorul Q4	r	0,155*	0,093	0,316**	0,075	0,319**
	p	0,043	0,152	<0,001	0,204	<0,001

În urma evaluării tabelului 2.12, putem constata prezența unor corelații la nivelul profilurilor personalității studenților celor trei facultăți ce au demonstrat nivelul mediu al inteligenței sociale. Astfel, corelațiile semnificative se pot constata la nivelul factorilor: scala *Supunere – Dominare* ($r=0,282$, $p\leq 0,001$), scala *Reținere – Expansivitate* ($r=0,412$, $p<0,001$), scala *Prudență – Îndrăzneală* ($r=-0,274$, $p\leq 0,001$), scala *Duritate – Tandrețe* ($r=0,216$, $p\leq 0,008$), scala *Practic – Inventiv* ($r=-0,311$, $<0,001$), scala *Direct – Ascuns* ($r=-0,270$, $p\leq 0,001$), scala *Încredere în sine – Anxietate* ($r=0,243$, $p\leq 0,003$), scala *Conservator – Radical* ($r=-0,219$, $p\leq 0,007$), scala *Dependența de grup – Independență* ($r=-0,299$, $p\leq 0,001$), scala *Autocontrol înalt – Autocontrol scăzut* ($r=0,319$, $p<0,001$), unde studenții FDAP, FEMI și FFI demonstrează nivele diferite unii față de ceilalți, de unde rezultă următoarea concluzie: studenților FDAP le sunt caracteristice – indiferența, nepăsarea, entuziasmul, impulsivitatea. La polul opus se regăsesc studenții FEMI, cărora le sunt caracteristice – prudența, gravitatea, seriozitatea, rezerva, introspecția. Nu în ultimul rând, ne referim la studenții FFI, demonstrând respectiv capacități de a menține un echilibru în manifestarea trăsăturilor factorului dat, sunt contemplativi, atașându-se emotiv de alții și stimulează insistența obținerii atenției din partea altora în lipsa de instinctului practic, îndemănare de contacte personale, lipsa ranchiunei, îngrijorare de starea altora, dibăcia de a lucra în echipă,

îngrijorare de conveniențe, specificitate și naivitate față de realitățile zilnice, buni de a îndupleca clarviziunea și inocența, stările de echilibru și neastâmpăr, constanță și autonomie socială de nivel mediu, nervozitate, frustrare, agitație, istovire. Respectivele persoane, deși sunt epuizate, nu pot rămâne indiferente; în grup aduce un aport neînsemnat pentru conducerea, disciplinarea și coeziunea acestuia. Insatisfacția acestor persoane reflectă un exces de energie stimulată, dar nedescărcată, neinvestită.

Respectiv, studenții FDAP și FEMI sunt caracterizați prin autonomie și caracter practic, sunt îndemânatici să-și asume responsabilități, virtuozitatea ridicată de analiză și sinteză, nefiindu-le caracteristică emotivitatea, manifestă o manieră generală de nepăsare, nivel mediu de suspiciune, severitate, seducția față de daravele personale (egocentrism), apatie față de alții, onestitate, meticulozitate, năzuință puternică în vigorile proprii, convenționalism, certitudine în tăria lor de a-și clarifica problemele, agerime și autonomie socială dezvoltată, un nivel mediu de îngrijorare, frustrare, tristețe, istovire.

În final, constatăm prezența unui nivel optim dezvoltat al următoarelor trăsături: istețime novatoare, sesizare și atacul a tot ceea ce este învechit și depășit, autonomie în raționament și acte, priceperea de a tolera adecvat inconveniențele și restructurarea, atracție pentru provocările intelectuale și dubiul față de așa-zisele imparțialități fundamentale, autocontrol dezvoltat, birocratism și maleabilitate față de idei personale speciale, înclinație spre vigilență [Contribuție personală].

În continuare, ne propunem să analizăm profilurile de personalitate ale studenților, determinate în urma aplicării **testului de personalitate 16 PF**, după R. Cattell, raportate, în paralel, la nivelul scăzut al inteligenței sociale a subiecților cercetării (Anexele A.11-A.12). Astfel, pentru început vom prezenta în figura 2.9, profilurile personalității subiecților din cadrul celor trei facultăți care dețin nivelul scăzut al inteligenței sociale.

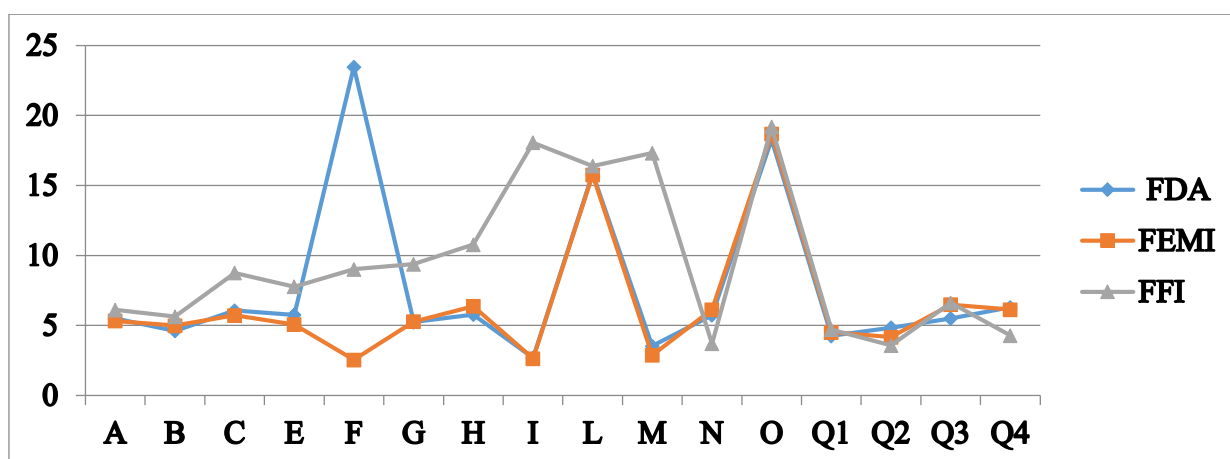


Fig. 2.9. Profilurile personalității studenților celor trei facultăți cu nivelul scăzut al inteligenței sociale [Contribuție personală]

Efectuând o analiză a prezentării grafice indicate, putem constata prezența aparentă a unor potențiale corelații la nivelul profilurilor personalității studenților celor trei facultăți, ce au demonstrat nivelul înalt al inteligenței sociale, care se pot constata la nivelul factorilor din cadrul: (scala *Extravertit – Rezervat*), (scala *Inteligența*), (scala *Încrezător – Bănuitor*), (scala *Direct – Ascuns*), (scala *Încredere în sine – Anxietate*), (scala *Conservator – Radical*), (scala *Dependența de grup – Independență*), (scala *Autocontrol înalt – Autocontrol scăzut*), unde studenții FDAP și FEMI demonstrează nivele asemănătoare, dar net mai diferite decât studenții FFI.

Pentru a demonstra statistic constatările de mai sus, am elaborat tabelul 2.13, în care am indicat factorii de personalitate corelate cu nivelul scăzut al dezvoltării inteligenței sociale la studenți (Anexa A4.2) [Contribuție personală].

Tabelul 2.13. Corelația dintre nivelul scăzut al inteligenței sociale și factorii de personalitate ale studenților implicați în cercetare

Variabilele cercetării		IS Subtest 1	IS Subtest 2	IS Subtest 3	IS Subtest 4	IS com-zit
Factorul A	r	0,321**	0,081	0,012	0,057	0,168*
	p	<0,001	0,144	0,438	0,228	0,013
Factorul C	r	0,117	0,110	0,132*	0,200**	0,189**
	p	0,063	0,075	0,042	0,004	0,006
Factorul E	r	0,136*	0,166*	0,063	0,064	0,143*
	p	0,037	0,014	0,206	0,202	0,030
Factorul F	r	-0,112	-0,018	-0,176*	-0,102	-0,143*
	p	0,072	0,407	0,010	0,091	0,030
Factorul G	r	0,106	0,173*	0,086	0,194**	0,187**
	p	0,083	0,012	0,129	0,005	0,007
Factorul I	r	0,054	0,087	0,053	0,176*	0,104*
	p	0,241	0,127	0,246	0,010	0,039
Factorul O	r	0,167*	0,044	0,038	0,071	0,157*
	p	0,014	0,282	0,309	0,178	0,019

În urma evaluării rezultatelor în figura 2.11, evidențiem componentele factorilor profilului profesional de personalitate caracteristice studenților cu nivelul scăzut al inteligenței sociale.

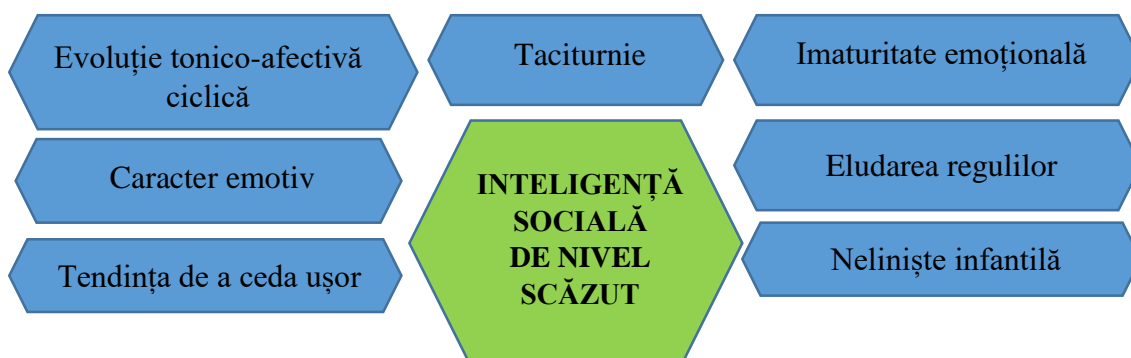


Fig. 2.10. Modelul explicativ al profilului profesional de personalitate a studenților cu nivelul scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale [Contribuție personală]

În urma evaluării figurii 2.10, și tabelului 2.13, putem constata prezența unor corelații la nivelul profilurilor personalității studenților celor trei facultăți, ce au demonstrat nivelul scăzut al

inteligenței sociale. Astfel, în scopul definirii profilului profesional de personalitate corespunzător studenților cu nivelul scăzut al inteligenței sociale, putem evidenția corelații semnificative în cazul tuturor reprezentanților grupului cercetat, care au fost constatate la nivelul următorilor factori:

- scala *Extravertit – Rezervat* ($r=0,168$, $p\leq 0,013$);
- scala *Instabilitate emoțională – Stabilitate emoțională* ($r=0,189$, $p\leq 0,006$);
- scala *Supunere – Dominare* ($r=0,143$, $p\leq 0,030$);
- scala *Reținere – Expansivitate* ($r=-0,143$, $p\leq 0,030$);
- scala *Forța Eului* ($r=0,187$, $p\leq 0,007$);
- scala *Duritate – Tandrețe* ($r=0,104$, $p\leq 0,039$);
- scala *Încredere în sine – Anxietate* ($r=0,157$, $p\leq 0,019$), unde studenții FDAP, FEMI și FFI demonstrează nivele diferite unii față de ceilalți, de unde rezultă următoarea concluzie: Studenților FDAP le sunt caracteristice – indiferența, nepăsarea, entuziasmul, impulsivitatea.

La polul opus se regăsesc studenții FEMI cărora le sunt caracteristice – prudența, gravitatea, seriozitatea, rezerva, introspecția. Nu în ultimul rând, ne referim la studenții FFI care au demonstrat capacitatea de a menține un echilibru în manifestarea trăsăturilor factorului dat.

Deci, studenții FFI sunt caracterizați prin nivelul scăzut de bravură, recreație, sprinteneală, atașament și nivel înalt al subjugării afective, delicatețe exagerată și imaturitate emotivă. Studenții cu nivelul scăzut al inteligenței sociale sunt circumspecți față de planuri excepționale, ignorând oamenii și condițiile mercantile. Uneori sunt: inconsecvenți, cuprinzând reacții emoționale înverșunate. Pot să paralyzeze realizări colective în unicitatea predispozițiilor personale.

În urma rezultatelor experimentale obținute, propunem un model integrativ al formării profilului profesional de personalitate din perspectiva inteligenței sociale, prezentat în figura 2.11.

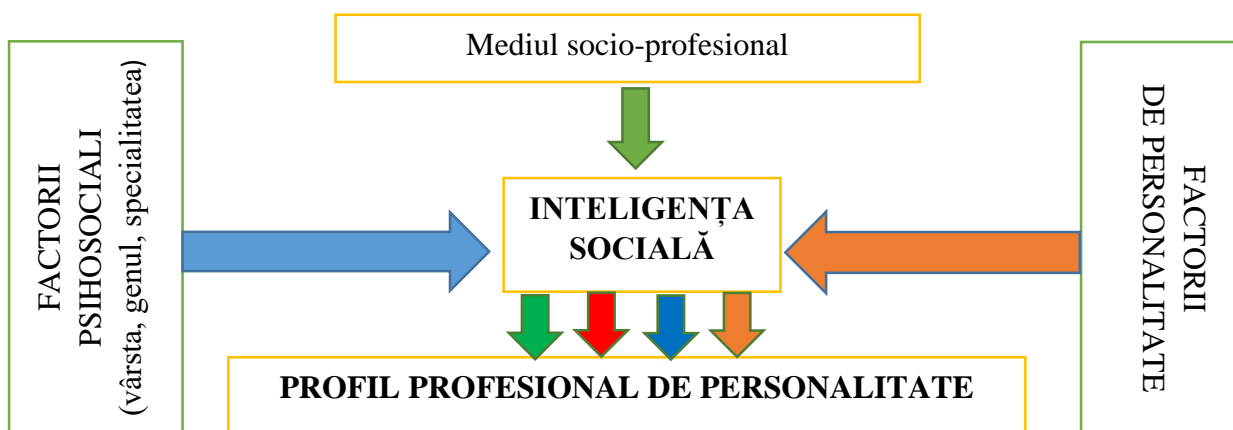


Fig. 2.11. Model integrativ al formării profilului profesional de personalitate din perspectiva inteligenței sociale [Contribuție personală]

Analiza modelului integrativ al formării profilului profesional de personalitate din perspectiva inteligenței sociale ne permite să afirmăm că formarea *profilul profesional de personalitate* este un proces condiționat de nivelul dezvoltării *inteligenței sociale*, ca mecanism determinant și reglator al impactului factorilor de personalitate, mediului socio-profesional și factorilor psihosociali asupra formării profesionale a specialistului în domeniu.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Etapa cercetării constatative a fost orientată spre identificarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale și a profilului de personalitate la studenți și determinarea diferențelor privind nivelul de dezvoltare a inteligenței sociale demonstrate de subiecții cercetării, din perspectiva factorilor psihosociali (gen, an de studii, domeniul de formare profesională). Totodată, cercetarea s-a axat pe studierea raportului între nivelele și indicii inteligenței sociale și profilurile de personalitate ale studenților și pe determinarea specificului profilului profesional de personalitate al studenților. Astfel, analiza și prelucrarea datelor cercetării, constatate în cadrul experimentului constatativ ne-au permis să deducem următoarele aspecte generalizatoare:

1. Am valorificat diferite metode pentru determinarea nivelelor de dezvoltare ale inteligenței sociale și a particularităților profilului profesional de personalitate la studenți.
2. Valorile medii ale componentelor inteligenței sociale la studenți, preponderent, sunt de nivel mediu și scăzut, iar nivelul general predominant al dezvoltării inteligenței sociale la studenți este scăzut. Respectiv, componenta inteligenței sociale, care se referă la *capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman*, la majoritatea subiecților cercetării, este dezvoltată la un nivel scăzut și presupune existența indicilor conform cărora respondenții nu acceptă apariția gândurilor față de evoluția ulterioară a relațiilor și acțiunilor. Totodată, componenta inteligenței sociale, care se referă la *capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale*, la majoritatea subiecților cercetării, este dezvoltată la un nivel mediu și presupune faptul că analiza informațiilor obținute, prin intermediul canalului vizual, este cea mai ușoară cale perceptivă și se referă la procesarea semnalelor stereotipale și a celor general acceptate. Astfel, componenta inteligenței sociale care se referă la *capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context*, la majoritatea subiecților cercetării, este dezvoltată la un nivel scăzut și presupune faptul că informațiile verbale dețin o importanță secundară în comparație cu informația obținută prin intermediul canalului vizual, totuși canalul verbal nu este cel mai principal. Nu în ultimul rând, componenta inteligenței sociale, care se referă la *capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații*, la majoritatea subiecților cercetării, este dezvoltată la un nivel mediu și presupune faptul că

formarea cunoștințelor despre viață și priceperea de a aprecia rapid datele de natură socială au loc într-un mod rapid și imprevizibil, în baza principiului încercare și eroare.

3. Compararea rezultatelor, privind dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor sale din perspectiva anului de studii (I și IV) al subiecților cercetării, ne-a permis să evidențiem existența diferențelor statistic semnificative, unde studenții anului IV sunt mai dezvoltați la nivelul scorului compozit (nivelul general) și în cazul subtestelor: 1 (*Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman*); 2 (*Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale*); 3 (*Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context*); 4 (*Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații*).

4. Compararea rezultatelor privind dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor sale din perspectiva de gen, ne-a permis să evidențiem lipsa diferențelor statistic semnificative, unde studenții de gen feminin și masculin demonstrează asemănări la nivelul general al dezvoltării și în cazul subtestelor: 1 (*Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman*); 2 (*Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale*); 3 (*Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context*); 4 (*Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații*).

5. Compararea rezultatelor, privind dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor sale, din perspectiva domeniului general de formare profesională, ne-a permis să evidențiem lipsa diferențelor statistic semnificative, unde studenții Facultății Drept și Administrație Publică comparativ cu studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică și studenții Facultății Drept și Administrație Publică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, demonstrează asemănări la nivelul general al dezvoltării inteligenței sociale și în cazul subtestelor: 1 (*Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman*); 2 (*Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale*); 3 (*Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context*); 4 (*Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații*). Diferențe statistic semnificativ, privind dezvoltarea generală a inteligenței sociale și a componentelor sale, din perspectiva domeniului general de formare profesională, au fost demonstrate doar în cazul comparării rezultatelor obținute de studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, unde cei din urmă demonstrează rezultate mai înalte la nivelul general al dezvoltării inteligenței sociale și în cazul subtestelor: 2 (*Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale*

reacțiilor umane nonverbale); 3 (*Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context*); 4 (*Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații*), iar în cazul subtestului 1 (*Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman*), atât studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, cât și studenții Facultății Filologie și Istorie demonstrează asemănări a nivelului de dezvoltare a capacității menționate;

6. Am recurs la analiza comparativă a însușirilor de personalitate, determinate în cazul studenților Facultății Drept și Administrație Publică, Facultății Economie, Matematică și Informatică și Facultății Filologie și Istorie, care ne-a permis să evidențiem specificul profilului general de personalitate al studenților fiecărei facultăți. Astfel, studenții Facultății Drept și Administrație Publică, comparativ cu studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică și cu studenții Facultății Filologie și Istorie sunt caracterizați prin: descurajare, predispoziție spre animozitate, nepăsare, o precauție abuzivă și ambiție, inerție, impulsivitate și înflăcărare, luptă împotriva ideilor învechite și inert la schimbare. Paralel, studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică și studenții Facultății Filologie și Istorie, comparativ cu studenții Facultății Drept și Administrație Publică sunt caracterizați prin: temeinicie, circumscripție, dubiu, pătrundere și autoobservare, manifestând înclinații spre rezistență la schimbare. Totodată, studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, comparativ cu studenții Facultății Filologie și Istorie, sunt caracterizați prin: impulsivitate, ardoare, nepăsare, apatie, raționalitate, asprime, realism, consens în privința propriei persoane, meticulozitate, onestitate, convenționalism, delicatețe, bravadă, agerime, viclenie, ademeneală, intransigență la inconveniențe și lipsa rezistenței la schimbarea, autonomie socială și decizie. Paralel, studenții Facultății Filologie și Istorie, comparativ cu studenții Facultății Economie, Matematică și Informatică, sunt caracterizați prin: finețe, cinste și deschidere, istețime, relaxare, aservire afectivă față de alții, pretenții ai atenției din partea celorlalți, naivitate față de adevărurile cotidiene, sentimentalism, neîncredere față de idile noi, dependența de grup și atașament social, maleabilitate și birocratism.

7. Am determinat corelația dintre nivelele inteligenței sociale și factorii de personalitate ai studenților implicați în cercetare, fapt ce ne-a permis evidențierea corelațiilor semnificative în cazul tuturor reprezentanților grupului cercetat, care au fost constatate la nivelul tuturor factorilor de personalitate în afară de cele din scala *Reținere – Expansivitate*, scala *Duritate – Tandrețe* și scala *Practic – Inventiv*. În urma corelațiilor stabilite, aplicând indicele de mărime a efectului (d-Cohen), a fost elaborat modelul explicativ al inteligenței sociale la studenți din perspectiva factorilor de personalitate.

8. Am identificat diverse profiluri profesionale de personalitate, din perspectiva domeniilor

generale de formare profesională, raportate în paralel la nivelurile inteligenței sociale a subiecților cercetați. În urma corelațiilor stabilite, au fost elaborate: *Modelul explicativ al profilului profesional de personalitate a studenților cu nivelul înalt de dezvoltare a inteligenței sociale; Modelul explicativ al profilului profesional de personalitate a studenților cu nivelul scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale; Modelul integrativ al formării profilului profesional de personalitate din perspectiva inteligenței sociale la studenți.*

9. Dezvoltarea nivelului inteligenței sociale și componentelor sale la studenți este o condiție esențială pentru formarea unui profil profesional de personalitate eficient, a specialistului în devenire.

3. CADRUL EXPERIMENTAL DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI SOCIALE LA STUDENȚI

3.1. Metodologia de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți

Experimentul de formare a cercetării date a inclus, la prima etapă, definirea câmpului problematic a dificultăților de înțelegere a oamenilor de către studenți. Studiul a fost efectuat, în același timp, asupra grupurilor experimentale și de control, înainte de implementarea și realizarea programului psihologic de dezvoltare.

Participanții au fost supuși testării în baza unui chestionar care conține 80 de afirmații, care indică dificultățile asociate cu înțelegerea altor persoane. Informațiile obținute în urma răspunsurilor respondenților au contribuit la identificarea și rezumarea dificultăților tipice înțelegerii altor persoane.

În total, anchetării au fost supuși 173 de persoane. Sondajul a fost realizat înainte de realizarea programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale. Totalitatea formulărilor obținute prin această metodă au fost atribuite categoriilor semantice selectate, corelate cu caracteristicile particulare (aptitudini), ca părți componente ale inteligenței sociale.

În ancheta aplicată de noi (Anexa 1), respondenții au fost rugați să evalueze fiecare afirmație, indicând astfel dificultatea înțelegerii în baza scalei de cinci puncte.

Din cauza faptului că dificultățile de interacțiune identificate în răspunsurile reprezentanților grupului experimental și de control sunt tipice pentru majoritatea studenților, analiza cantitativă și calitativă a rezultatelor anchetării a fost efectuată fără a lua în calcul apartenența respondenților la grupul experimental sau de control.

În tabelul 3.1, sunt prezentate mediile și abaterile medii statistice, iar numărul răspunsurilor este prezentat sub forma procentuală, indicând problemele semnificative ale înțelegerii [Contribuție personală].

Tabelul 3.1. Clasificarea comparativă a dificultăților de interacțiune determinate în cadrul grupului de control și cel experimental

Tipul dificultății	Punctajul mediu		Nr. răspunsurilor referitoare la gradul de importanță, în procente		Nr. respondenților care au oferit răspunsuri		Abaterile medii		Rangul	
	Gr. experim	Gr. de contr	Gr. experim	Gr. de contr	Gr. experim	Gr. de contr	Gr. experim	Gr. de contr	Gr. experim	Gr. de contr
Studiile și cadrele didactice	4.3	4.5	57	84	50	72	0.5	0.7	5	3
Manifestarea creativității	4.2	4.0	21	40	18	34	1.3	1.67	6	6

Recunoaștere și acceptare în grup	4.6	4.33	69	80	60	67	0.8	1.2	4	4
Oamenii asociați și cei apropiați	4.7	4.9	78	92	68	79	0.9	0.5	3	1
Familia și viața personală	4.9	4.8	93	88	81	76	0.5	0.5	1	2
Bunăstarea materială	4.8	4.24	84	60	73	52	0.9	1.0	2	5
Leadership	2.8	3.76	18	8	16	7	0.9	2.2	7	8
Dezvoltarea spirituală	2.4	3.95	12	8	10	7	1.5	2.1	8	7
Cariera	1.6	2.9	9	4	8	3	2.5	2.3	10	9
Activitatea comunitar-politică	2.0	1.57	6	4	5	3	2.8	0.5	9	10

Rezultatele chestionării sunt prezentate în figura 3.1, în cadrul căreia sunt indicate nivelele medii ale zonelor problematice a interacțiunii, determinate la nivelul grupurilor experimental și de control.

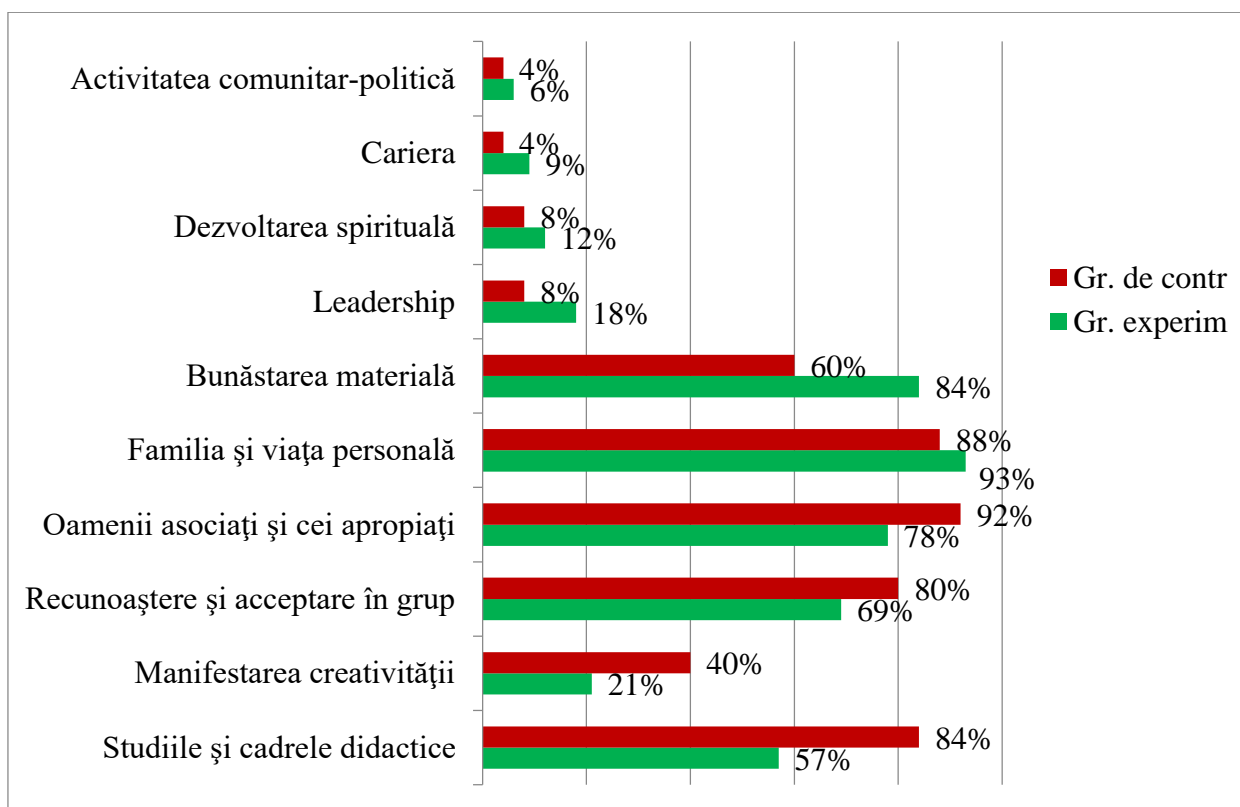


Fig. 3.1. Clasificarea comparativă a dificultăților de interacțiune determinate în cadrul grupului de control și cel experimental [Contribuție personală]

Abaterile medii evidențiază nivelul omogenității estimărilor în cadrul grupului. Conform datelor obținute, putem constata că nivelul omogenității estimărilor în cadrul grupului privind dificultățile înțelegerii, care au obținut primul loc, este semnificativ și nu depășește valoarea mai mare de un punct.

Cele mai frecvente dificultăți determinate ale înțelegerii celorlalți au fost următoarele: viața de familie și viața personală, fiind caracteristică pentru 93% dintre subiecții grupului experimental.

În cazul grupului de control, cea mai mare dificultate constă în a stabili contacte cu oamenii necunoscuți și să caute oamenii asociați, 92% dintre respondenți au ales varianta dată.

Următoarea dificultate, după gradul de importanță, care a fost estimată de către subiecții grupului experimental, se referă la interacțiune ca mijloc de obținere a prosperității materiale, unde 84% dintre respondenți au ales varianta dată.

Pentru 88% dintre subiecții grupului de control, cele mai frecvente dificultăți determinate a înțelegeri celorlalți, țin de viața de familie și viața personală. Pentru 78% dintre subiecții grupului experimental principalele dificultăți de comunicare țin de găsirea asociațiilor în activitatea preferată.

Subiecții grupului de control au plasat pe al treilea loc dificultățile de interacțiune legate de procesul de studiu și de cadrele didactice, 84% dintre respondenți au ales varianta dată. Alegerea caracteristică ambelor eșantioane se referă la dificultățile interacțiunii legate de recunoașterea și acceptarea în grup, oferind problemei date locul patru. Aproximativ 69% dintre reprezentanții grupului experimental și 80% dintre reprezentanții grupului de control, indică actualitatea problemei date.

Următoarea dificultate, pe locul cinci, indicată de reprezentanții grupului experimental, se referă la interacțiunea în cadrul procesului de studiu și cu cadrele didactice, 57% din răspunsuri. Subiecții grupului de control au plasat pe al cincilea loc dificultățile de interacțiune legate de procesul stabilirii de contactelor menite să ducă spre bogăție materială, 60% din răspunsuri.

În această ordine de idei, putem constata că reprezentanții ambelor eșantioane se confruntă cu dificultăți similare de înțelegere: în contextul vieții personale și de familie, în cadrul procesului de studiu și cu pedagogii, cu acei oameni care-i pot ajuta să atingă prosperitatea materială. Totodată, destul de evidente sunt dificultățile legate de găsirea de asociați și prieteni, precum și de respectarea și recunoașterea în grup.

Astfel, clasamentul dificultății de a înțelege alte persoane, ne-a permis să formulăm o imagine de ansamblu a intereselor actuale a studenților. Perioada de studiu la universitate este una fructuoasă pentru dezvoltarea inteligenței sociale eficiente.

Pe de o parte profesorii, iar, pe de altă parte, psihologii, trebuie să contribuie la crearea condițiilor necesare, transmiterii și obținerii variatelor informații utile, despre Sine însuși și despre diferitele profiluri profesionale de personalitate. Percepția și evaluarea propriilor caracteristici personale și achiziționarea de abilități de analiză a comportamentului altor persoane, oferă un set de posibilități de interacțiune de succes cu oamenii, din cele mai diverse sfere ale vieții umane.

Manifestarea abilităților creative, ca dificultate, a fost clasificată de ambele eșantioane pe

locul șase. Astfel, aproximativ 21% dintre reprezentanții grupului experimental și aproximativ 40% dintre reprezentanții grupului de control s-au exprimat pro, vizând importanța dificultăților de această problemă. 18% dintre respondenți din grupul experimental, evidențiază ca dificultate de interacțiune – leadership-ul. În acest grup, dificultatea dată a obținut locul șapte. Reprezentanții eșantionului de control, care au evidențiat dificultatea de interacțiune ce se referă la leadership, a constituit o rată de 8%, ceea ce a dus la ocuparea locului opt. Locul șapte în grupul de control, respectiv 8% și locul opt în grupul experimental, respectiv 12%, au fost oferite dificultății de interacțiune legate de dezvoltare spirituală.

Dificultatea de interacțiune caracteristică activității comunitar-politice a studenților, din partea ambelor grupuri, au primit aproape ultimele locuri, locul zece cu 4% în cazul grupului de control și locul nouă cu 6% în cazul grupului experimental. Totodată, locul nouă cu doar 9% în cazul grupului experimental și locul zece cu 4% în cazul grupului de control, au indicat dificultatea de interacțiune caracteristică carierei. Efectuând o analiză a rezultatelor prezentate anterior putem formula unele constatări. Pentru viitorii tineri specialiști, capacitatea de a stabili contacte de orice natură, cu siguranță reprezintă dificultatea de interacțiune principală.

Cele mai mari dificultăți determinate în urma testării se referă la noul mediu de studiu și la viața personală, care în adolescență este esențială în obținerea succesului. Condițiile și cerințele mediului educațional sunt neobișnuite, cercurile de comunicare cu colegi și cadrele didactice cu siguranță sunt diferite de cercurile de comunicare în familie și școală, precum și adaptarea la acestea a ocupat o perioadă de timp mult mai lungă. Inițial, instituțiile de învățământ superior orientează tinerii spre obținerea unei profesii, formarea specifică specialităților de profil socio-uman este determinată de conținutul disciplinelor academice, fiind prezentate din punctul de vedere al aplicării acestora în activitatea profesională viitoare. În același timp, studenții, așa cum arată rezultatele, nu se gândesc la momentul dat la cariera și profesia lor, la ocuparea funcțiilor de conducere, acestea nefiind la moment de o importanță actuală.

Indicarea lipsei dificultăților de înțelegere legate de manifestarea activității comunitar-politice, aparent, poate fi explicată prin lipsa de participare reală a tinerilor în cadrul mișcărilor politice, la luarea deciziilor politice, precum și din cauza izolării din viața societății a subculturilor de tineret. Acest fapt reprezintă o provocare nu numai pentru corpul administrativ al facultăților sau pentru cadre didactice universitare, ci necesită atenția autorităților guvernamentale. Începutul studiilor la facultate, deseori, duce spre apariția dificultăților de interacțiune ce țin de stabilirea complicată a unor relații de cooperare constructive, de căutarea prietenilor și de cei asociați.

Stabilirea contactelor cu personalul didactic universitar este destul de dificilă. Nu am putea

exclde și faptul că metodele obișnuite de interacțiune, atât ale studenților, cât și ale cadrelor didactice, poartă, deseori, un caracter preponderent defensiv, fiind considerate drept unicele modalități posibile de lucru, care sub nici o formă nu poate duce la obținerea rezultatelor dorite. Totodată, este cazul să evidențiem faptul că dezvoltarea spirituală, în ambele eșantioane, a ocupat printre ultimele locuri în procesul de estimare a importanței dificultăților de interacțiune.

Deducem că conștientizarea beneficiilor pe care le oferă procesul de autocunoaștere nu este specifică tinerilor. Încercarea de a stabili relații constructive cu cei din jur se face în lipsa impunerii oricăror cerințe proprii persoanei.

Programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți este configurat în baza următoarelor **principii**:

Principiul fundamental al organizării programului psihologic de dezvoltare este **principiul dialogării interacțiunii**, adică al comunicării interpersonale complexe. Se bazează pe respectul față de gândurile celorlalți, încredere, eliberarea participanților de suspiciuni reciproce, nesinceritate și frică.

Nivelul de organizare al muncii depinde, în mare măsură, de modul în care este implementat practic **principiul interacțiunii psihologice**. Pentru a realiza schimbări personale pozitive, este necesară restructurarea relațiilor, uneori „momente șocante”. Prin urmare, în cadrul grupului, ar trebui folosite tehnici precum discuții deschise despre comportamentul participanților, elemente de psihodramă și o serie de alte mijloace axate pe feedback emoțional bogat.

Unul dintre principalele principii este cel de **autodiagnostic**, provocat de grup pentru fiecare dintre participanți și formator. Include întrebări și exerciții în conținutul exercițiilor, menite să se asigure că oricare dintre membrii grupului să vorbească despre problemele lor psihologice și să sugereze modalități practice de a le rezolva.

De asemenea, este necesar să se sublinieze importanța **principiului materializării practice a fenomenelor socio-psihologice studiate**. Datorită implementării sale, multe manifestări ale psihicului uman nu numai că apar în fața membrilor grupului sub formă de concepte teoretice, ci devin și proprietatea experienței lor practice. Este important să se organizeze experiența fenomenelor interpersonale propuse de către membrii grupului.

Punctul de plecare pentru asigurarea succesului activității grupului de formare este **principiul voluntariatului**. Membrii grupului ar trebui să fie interesați de propriile schimbări și gata să atingă obiectivele stabilite. Coeziunea într-un grup se dezvoltă mult mai repede dacă grupul este închis și munca în el este clar structurată. Durata ședințelor ar trebui, în principiu, să fie stabilită în prealabil.

O problemă importantă este componența grupului. Este recomandabil să se desfășoare

interviuri individuale prealabile cu potențialii participanți. În esență, este nedorită participarea persoanelor care nu intenționează să lucreze productiv în ceea ce privește dezvoltarea personală și să se alăture grupului doar în scopul simplului interes sau de dragul distracției.

În etapa inițială a programului psihologic de dezvoltare, cea mai importantă sarcină pe care o rezolvă formatorul este dezvoltarea normelor de grup și asimilarea de către participanți a principalelor cerințe ale programului. Formatorul ar trebui să familiarizeze toată lumea, în detaliu, cu principalele norme și principii ale comunicării în cadrul programului psihologic de dezvoltare.

Comunicarea bazată pe *principiul „aici și acum”*. Mulți participanți sunt caracterizați de dorința de a trece de la activitatea dezvoltativă directă la o discuție despre evenimente trecute sau viitoare. În acest caz, este declanșat mecanismul de apărare psihologică. Ideea principală a programului, în esență, este de a transforma grupul într-un fel de oglindă tridimensională sau chiar într-un sistem de oglinzi în care fiecare membru al grupului să se poată vedea pe sine în timpul exercițiilor. Acest lucru se realizează, în special, prin faptul că există un feedback intens în cadrul grupului, care se bazează pe încredere în comunicarea interpersonală.

Principiul personificării declarațiilor. Esența sa constă în respingerea voluntară a formelor impersonale de limbaj, care ajută la ascunderea propriei poziții a vorbitorului în comunicarea de zi cu zi sau la evitarea declarațiilor directe în cazuri nedorite. Concret: în loc să spună: „se consideră...”, „unii cred că...”, grupul este învățat să vorbească folosind formele: „eu cred că...” etc.

Principiul accentuării limbajului sentimentelor. Potrivit acestuia, membrii grupului ar trebui să se concentreze asupra stărilor și manifestărilor emoționale (proprii și ale partenerilor de grup) și, în timpul feedback-ului, dacă este posibil, să folosească un limbaj care surprinde o astfel de stare. Un exemplu al acestei forme de limbaj sunt afirmațiile de genul: „Mă enervează felul tău de a vorbi în tonuri ridicate”. Pentru comunicarea de zi cu zi, adresările emoționale, formulate într-o manieră atât de accentuată, nu sunt tipice. În consecință, fiecare participant are drept sarcină de a-și restructura stilul de comunicare și, în special, de a-și dezvolta capacitatea de a „prinde” ceea ce-și identifica clar, precum și a-și exprima în mod adecvat sentimentele.

Principiul activismului. Respectarea acestui principiu este principala cerință pentru comportamentul participanților în cadrul programului. Vorbim despre includerea reală a fiecărui participant în interacțiunea intensivă de grup, cu scopul cunoașterii intenționate a sinelui, partenerului și a grupului, în general. În viața de zi cu zi, sub influența diferitelor circumstanțe, o persoană, adesea, se închide în sine și se concentrează numai asupra propriilor probleme. Sarcina este de a-l ajuta să învețe să combine această autoizolare cu implicarea activă față de celălalt, în analiza proceselor de grup. În cadrul ședințelor, sunt încurajate polemici constructive între toți

participanții, inclusiv formatorul.

Principiul încrederii. Asigură crearea condițiilor favorabile pentru comunicarea confidențială a participanților la program, asigură dinamica grupului și determină, în mare măsură, eficacitatea orelor. Ca primul și cel mai simplu pas către crearea practică a unui astfel de climat, formatorul își propune să adopte o singură formă de a se adresa unuia altuia prin formula „tu”. Acest lucru nu numai că egalizează psihologic toți membrii grupului, dar introduce și un anumit element de intimitate și încredere. În plus, credulitatea este susținută de o regulă de necontestat: „Spune doar adevărul, sau cel puțin nu minți”.

Principiul confidențialității. Esența sa este relevată în recomandarea „să nu scoți” conținutul comunicării, care se dezvoltă în cadrul ședințelor programului, dincolo de hotarele grupului. Acest lucru contribuie și la stabilirea unor relații de încredere, deoarece participanții sunt siguri că conținutul comunicării va rămâne în cadrul acestui grup și este mai ușor de a stabili un contact deschis și sincer. Confidențialitatea permite grupului să-și păstreze potențialul de conversație; discutarea de către participanții programului a problemelor grupului, în afara acestuia, duce la faptul că dorința și nevoia de a discuta aceste probleme în cadrul grupului scade, deoarece într-o anumită măsură, tema se epuizează.

Scopul etapei experimentale formative constă în elaborarea și implementarea unui program psihologic de intervenție ce vizează dezvoltarea inteligenței sociale la studenți. Necesitatea și rezonabilitatea programului au fost confirmate de rezultatele anchetării și observației, deoarece majoritatea studenților se confruntă cu mari dificultăți de interacțiune socială.

Ipoteza: prin implementarea unui program psihologic, poate fi dezvoltată inteligența socială la studenți.

Obiectivele de cercetare a demersului formativ sunt:

1. Elaborarea și implementarea programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți;
2. Evaluarea eficienței programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți;
3. Formularea de concluzii și recomandări în baza rezultatelor obținute.

Variabile

Variabila independentă utilizată în cadrul experimentului formative este programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți;

Variabila dependentă în cadrul experimentului formativ a fost reprezentată de inteligența socială la studenți.

3.2. Demersul formativ privind dezvoltarea inteligenței sociale la studenți

Subiecții cercetați se aflau în situații similare de cercetare și la același nivel de dezvoltare

profesională și personală. În cadrul experimentului formativ, au fost implicați 173 de subiecți, formând grupurile experimental și de control, cu un grad optim de omogenitate din perspectiva următoarelor caracteristici:

- subiecții ambelor grupuri fac parte din grupul de vârstă, între 19-24 ani;
- își fac studiile în cadrul Universității de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul;
- compoziția de gen cu respectarea proporției în ambele eșantioane – 70% din subiecți sunt de genul feminin și respectiv 30% din subiecții cercetării sunt de genul masculin.

Efectul compozițional al grupului experimental a solicitat realizarea etapizată a experimentului formativ, din cauza volumului prea mare a subiecților grupului experimental, care au fost repartizați în două grupe a câte 18 studenți și trei grupe compuse din 17 studenți, timpul de instruire și de formare în cadrul programului de dezvoltare a fost similar (după amiază).

Grupul experimental a fost reprezentat de studenții anului I și IV din cadrul *Facultății de Drept și Administrație Publică, Facultății de Economie, Matematică și Informatică și Facultății de Filologie și Istorie* a USC, compus din 87 de respondenți (40 băieți și 47 fete) ce au demonstrat un nivel scăzut al inteligenței sociale.

Grupul de control a fost reprezentat de studenții anului I și IV din cadrul *Facultății de Drept și Administrație Publică, Facultății de Economie, Matematică și Informatică și Facultății de Filologie și Istorie* a USC, compus din 86 de respondenți (40 băieți și 46 fete) ce au demonstrat un nivel scăzut al inteligenței sociale.

Baza teoretică a programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale a fost constituită de următoarele dispoziții:

1. Abilitățile, ce stau la baza formării inteligenței sociale, se dezvoltă pe parcursul întregii vieți, acesta trebuie percepută drept o capacitate umană specială, ce se formează în cursul activităților omului în sfera socială, comunicativă și a interacțiunii sociale [115; 124; 134; 154; 159].
2. Perioada studenției este asociată cu transformarea individului într-un subiect activ și independent ce-și organizează productiv activitatea. Procesul instructiv-educativ în cadrul instituției de învățământ superior este văzut ca un proces de gestiune a dezvoltării mentale [98; 107; 161; 164; 172].
3. Abordarea orientată spre personalitate, în contextul învățării, se bazează pe subiectivitatea studentului, astfel studentul este perceput drept subiect al procesului de dezvoltare [108; 135; 138; 155; 165; 179; 180; 184; 194].
4. Serviciul psihologic în educație este perceput ca o componentă a întregului sistem educational [111; 114; 126; 160; 166; 167].
5. Organizarea intervenției psiho-pedagogice este axată pe abordarea diagnostică realizată de R.B.

Cattell, prin intermediul căreia sunt evidențiate diverse tipuri de personalitate [161].

6. Activitățile de reflectare, în cadrul grupului special organizat, sunt orientate spre crearea condițiilor favorabile pentru o posibilă auto-analiză, ce va sta la dispoziția subiecților activității educaționale [118; 140; 156].

Reflecția îndeplinește funcția de realizare a feedback-ului între individ și mediul social [108; 115; 117; 175; 185].

Toate acestea au stat la baza elaborării programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale.

Organizarea interacțiunii în procesul educațional al învățământului superior este definit prin algoritmul activității în comun, care implică următorii pași:

1. Formarea obiectivelor interacțiunii.
2. Luarea deciziei privind planificarea activităților în comun.
3. Organizarea lucrului în comun și aplicarea deciziei luate.
4. Asigurarea durabilă a feedback-ului.
5. Dirijarea procesului de interacțiune.
6. Realizarea evaluării finale și a controlului.

Efectul dezvoltativ este creat în baza schimbării consecvente a etapelor interacțiunii, acțiunilor subiectual-subiective continue și a celor cu caracter intra-subiectual, de unde și rezultă modificările proiectate.

Idei asemănătoare, ce se referă, în special, la proiectarea modificărilor oricărui fenomen psihic în contextul procesului de formare a interacțiunii, au fost depistate în lucrarea cercetătoarei Гончаров В.С. [126]. Autorul a evidențiat mai multe tipuri de dezvoltare, printre care sunt menționate: tipul socio-cultural, pedagogic și psihotehnic. Dezvoltarea inteligenței sociale nu se reduce doar la dezvoltarea cognitivă. Analizând cu atenție abilitățile cognitive, ce compun inteligența socială, am profitat de modelul propus. În componența acestuia sunt indicate următoarele etape ale proiectării:

1. Improvizatia este reprezentată de un ansamblu de probe dezvoltative, alese la întâmplare, ce contribuie la dezvoltarea cognitivă. La etapa a dată au fost folosite metode diagnostice bazate pe reflecție [117; 118].
2. Componenta etapei date este axată pe elaborarea programului dezvoltativ. Ansamblul integral de exerciții bazate pe scheme-cheie și reflecție asupra acțiunilor produse vizează gestionarea procesului de schimbare.
3. Cel mai complex stadiu al proiectării procesului de dezvoltare cognitivă este proiectarea bazată pe reflecție. Activitățile sunt orientate spre dezvoltarea funcției antrenate, proces în cadrul căreia

este realizat aranjamentul ierarhic al schemei. În lucrarea dată, învățarea și analiza manifestărilor caracteriale proprii și ale altora se bazează pe descrierea tipurilor de personalitate. Proiectarea bazată pe reflecție este o activitate inexistentă, la baza căreia stau modele ideale ale dezvoltării cognitive, imposibil de a fi implementate în mod practic [126].

Astfel, proiectarea apare în calitate de mod de organizare și de management al dezvoltării ca proces natural-artificial. După cum a fost menționat mai sus, reflecția este unul dintre mecanismele centrale ale schimbării, ce contribuie la conștientizarea propriului „Eu” și perceperea adecvată a problemelor personale. Astfel, o atenție deosebită este acordată prioritar oportunităților de a comunica în grup și a discuta, care contribuie la creșterea interesului personalității față de analiza propriilor nevoi de bază, ceea ce determină utilizarea abilităților de a înțelege pe ceilalți oameni.

Analiza literaturii teoretice și a realizărilor practice a oferit o posibilitate de a evidenția sistemul de condiții psihologice favorabile pentru dezvoltarea inteligenței sociale [112]:

1. Relațiile individului cu ceilalți reprezintă forța motrice principală și, în același timp, o sursă a neoformațiunilor psihice individuale, printre care se enumeră și inteligența socială ca o capacitate ce se auto-dezvoltă, de a înțelege oamenii și de a interacționa cu ei.
2. Dezvoltarea capacităților umane trebuie să se bazeze pe ideea naturii proactive și creative a psihicului uman, recunoscând astfel imposibilitatea intervenției directe asupra psihicului și schimbării componentelor acestuia. Mai mult, orice intervenție externă asupra psihicului, în condițiile de ocolire al activismului propriu al personalității, poate fi dăunătoare pentru om.
3. Dezvoltarea inteligenței sociale trebuie să se bazeze nu numai pe sfera rațională de aplicare, dar, de asemenea, asupra proceselor care alcătuiesc sfera inconștientului.
4. Dezvoltarea capacităților ce se manifestă în interacțiunea cu oamenii, nu trebuie să fie orientate spre o adaptare protectivă la condițiile societății și spre o compensare în baza acestor capacități, dar spre schimbarea și transformarea acestora în funcție de propriile nevoi de bază, fapt ce trebuie să asigure formarea mecanismelor de auto-învățare și auto-educație.
5. Dezvoltarea inteligenței sociale va deveni eficientă, dacă vor fi utilizate într-o măsură mai mare posibilitățile de a imita cele mai productive modele socio-culturale de comportament și de activitate, cu condiția asigurării persoanei cu o înțelegere adecvată a manifestărilor caracteriale ale altor persoane și în baza acesteia să devină apt de a interacționa cu ei.
6. Dezvoltarea eficientă a inteligenței sociale este posibilă numai în cazul în care, la nivel de personalitate, există avantaje semnificative motivaționale pe care le dobândește o personalitate în procesul de formare.

Astfel, am ajuns la necesitatea utilizării metodei active de învățare/formare, a programului

psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale.

În cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale a fost efectuată încercarea de a diversifica formele de dobândire a mijloacelor ce vor asigura realizarea interacțiunea eficiente cu ceilalți în baza nevoilor și constrângerilor percepute. În procesul de elaborare a programului de intervenție psihologică ne-am axat pe rezultatele activității științifice a unui ansamblu imens de cercetători.

Metoda este o modalitate de a atinge scopul, implementarea cunoașterii, dezvoltarea și transformarea obiectelor realității, care include principii generale și metode specifice de manipulare a acestora [150].

În lucrările psihologilor, dedicate teoriei și practicii programelor de dezvoltare psihologică, sunt oferite diferite definiții ale conceptului de „metoda programului de dezvoltare psihologică”. Astfel de diferențe pot fi explicate prin modul în care autorii lucrărilor înțeleg esența programului psihologic și la ce concept aderă.

Metodele de desfășurare a programului psihologic de dezvoltare:

- permit implementarea principiilor organizării și desfășurării sale;
- sunt concepute pentru transmiterea verbală și nonverbală a informațiilor și pentru crearea unui mediu informațional foarte bogat;
- se aplică pentru a regla nivelul de satisfacere a necesităților;
- permit implicarea participanților, într-un anumit mod, în activități organizate.

Se atrage atenția asupra faptului că acestea nu sunt direcționate către obiectul realității, ci către subiecții celor două tipuri – individual și grup. Întrucât, la realizarea programului, procesele individuale și de grup sunt îmbinate, formatorul implementează metodele pe trei nivele:

1) în grup – cu un participant individual. Acest lucru se întâmplă în interacțiunea diadică a formatorului și a unuia dintre membrii grupului;

2) cu grupul – ca o entitate unică. De exemplu, atunci când formatorul oferă o sarcină pe care întregul grup trebuie să o îndeplinească și se referă în mod specific la grup și nu la un participant individual;

3) printr-un grup – cu un participant individual prin intermediul grupului propriu-zis. În acest caz formatorul folosește, în format secret, resursele grupului pentru a influența unul sau mai mulți participanți, pentru a le oferi asistență psihologică.

Formatorul grupului în cadrul programului psihologic, realizând obiectivele programului, are o gamă largă de modalități de a le atinge, ținând cont de dezvoltarea dinamicii grupului, motivația, dorințele de grup și individuale, statutul în organizație, experiența de muncă, specificul profesional și caracteristicile psihologice individuale ale participanților la program [177].

Clasificarea metodelor de desfășurare a programului psihologic de dezvoltare

Se consideră că în cadrul programului au loc o mulțime de evenimente care formează conținutul acestuia. Din punct de vedere metodologic, un eveniment este o manifestare concretă a mișcării în spațiu și timp. Prin urmare, metodele utilizate de formator ar trebui să acționeze ca o modalitate de organizare a evenimentelor programului – un lanț de evenimente interconectate care vor fi trăite de către participanți ca integritate, unitate, inseparabilitate a schimbărilor care au loc în cadrul propriei persoane și a celor ce-i înconjoară. În acest caz, dezvoltarea oricărei activități în program va fi însoțită de o conștientizare a creșterii capacităților proprii. Având în vedere tipurile posibile de evenimente de-a lungul axelor timpului (când?) și spațiului (unde?), se identifică un număr limitat de nouă tipuri posibile de evenimente care sunt actualizate în procesul de realizare a programului. Evenimentele care au avut loc înainte de program, au avut loc în timpul programului și sunt concepute pentru a fi utilizate după program, pot fi reprezentate în spațiul psihologic, spațiul discursului și spațiul realității fizice. Nouă tipuri de evenimente selectate, definesc nouă, cele mai importante, metode ale programului psihologic de dezvoltare [161].

Dacă analizăm evenimentele ca având loc în timp, acestea pot fi:

- evenimente care au avut loc cu membrii grupului înainte de program;
- evenimente care au loc în timpul programului;
- evenimente care nu au avut loc încă, dar este dorită implementarea acestora după program.

Evenimentele pot avea loc:

- în spațiul lumii interioare a unei persoane (spațiul psihologic);
- în spațiul discursului.

Discurs (din limba franceza *discours*) este un text coerent într-o situație de interacțiune socială intenționată și influența factorilor extralingvistici pragmatici, psihologici și de altă natură. Discursul, în contextul programului, este înțeles ca un „text viu” al interacțiunii participanților între ei;

- în spațiul fizic al încăperii în care se desfășoară programul. Acestea sunt evenimente care sunt asociate cu activitatea motrică a participanților, cu activitățile pe care le implementează în plan extern.

Să definim metodele enumerate:

- *Metoda regresiei* – actualizarea evenimentului în spațiul psihologic. Aceasta este numită ca imersiune a subiectului într-o situație care necesită apelul la studiul psihologic și experiența acestuia în plan interior. Există varietăți ale metodei regresiei: în programarea neurolingvistică – metoda regresiei structurate (sau o metodă de schimbare a istoriei personale), în terapia Gestalt – „călătorie în trecut”, în analiza tranzacțională – metoda rezoluției.

- *Metoda schimbului de experiență* (metoda de actualizare a biografiei) – actualizarea evenimentului în spațiul discursului. În cadrul acestor discuții de grup, participanții împărtășesc unii cu alții experiențe ale unor evenimente care au avut și au o semnificație specială pentru ei acum.

- *Metoda imitației* – actualizarea evenimentului survenit în spațiul realității fizice. Aceasta este o derulare a situației dureroase pentru o persoană, în cadrul unor circumstanțe sigure, din punct de vedere psihologic. În timpul derulării, subiectul trăiește această situație, câștigă o experiență unică de depășire a tuturor influențelor sale negative și în baza unor analize profunde, găsește cel mai bun mod de a se comporta în cadrul acesteia, atât în condițiile simulării, cât și în condițiile vieții reale. Tehnicile psihodramatice și jocurile situaționale de rol sunt exemple perfecte de implementare a metodei imitației.

- *Metoda concentrării prezentei* – actualizarea evenimentului în spațiul psihologic, aflat în desfășurare. Aceasta constă în direcționarea, de către formator, a atenției participanților la ceea ce li se întâmplă în momentul prezent, prin întrebări pentru conștientizare (Ce simți acum? La ce te gândești acum? Ce senzații ai în corpul tău? Unde exact sunt concentrații?) sau de constatare a celor observate („Acum ai spus că... Mâna dreaptă strânge brațul scaunului... Ai coborât ochii...”).

- *Metoda reflecției de grup* – actualizarea evenimentului în spațiul discursului, aflat în desfășurare. Aceasta este o discuție și o analiză comună a evenimentelor care au loc în grup, cu scopul de a stimula procesele de grup și individuale. Metoda este prezentată sub forma unei discuții al cărei material este structura și conținutul relației dintre membrii grupului.

- *Metoda de construire a dispozițiilor* – este actualizarea unui eveniment în spațiul realității fizice, aflat în desfășurare. Aceasta este o simulare a relațiilor și interconexiunilor care sunt caracteristice vieții reale a participanților, care le oferă posibilitatea de a vedea și de a trăi într-o formă „concentrată” astfel de evenimente, a căror esență nu este evidentă în situațiile de zi cu zi. Metoda este reprezentată de jocuri de rol, precum și de exerciții în care modelează sistemul de relații, care s-au dezvoltat între membrii grupului, precum „Coeziunea de grup” sau diverse procedee sociometrice implementate într-o formă motrică activă.

- *Metoda auto exprimării simbolice* – actualizarea evenimentului construit în spațiul psihologic. Aceasta este o metodă de proiectare și modelare a participanților, în spațiul psihologic, al imaginii lumii, a propriei persoane și a celorlalți. Exemplele de implementare fac trimitere spre meditație-vizualizare, tehnici de imaginație activă, tehnici de imagoterapie și imagogic.

- *Metoda rezolvării problemelor în grup* – actualizarea evenimentului construit în spațiul discursului. Aceasta este o discuție de grup a cărei sarcină este de a ajunge la o opinie comună în

grup, cu privire la o anumită problemă. Această activitate face posibilă clarificarea opiniilor, pozițiile și atitudinile membrilor grupului în procesul comunicării directe.

- *Metoda de operaționalizare* – activarea evenimentului construit în spațiul realității fizice. Acesta este un sistem de metode de instruire care vizează stăpânirea, înțelegerea și rezolvarea problemelor legate de construcția de activități reale, atingerea unor obiective specifice și structurarea evenimentelor viitoare din viața participanților. Ei au ocazia de a „exersa comportamentul” în anumite situații, pentru a transfera ulterior cele mai bune dintre comportamentele găsite în viața lor reală. Jocurile de afaceri, comportamentale, didactice, manageriale, de orientare în carieră sunt exemple de implementare a acestei metode.

Autorii identifică grupuri de metode de desfășurare a programului psihologic de dezvoltare în funcție de scopul și locul metodei în structura procesului programului. Acestea sunt 1) exerciții de psihogimnastică, 2) metode de joc, 3) discuții în grup, 4) metode de psihodiagnostic [193].

Cercetătorii consideră astfel de metode de desfășurare a programului psihologic de dezvoltare ca: 1) metode de prezentare a informațiilor (discuții, prelegeri, recenzii sistematice, instrucțiuni programate, analiza de grup a evaluărilor și autoevaluărilor, tehnici de moderare); 2) metode de simulare (jocuri de rol și afaceri, metode de incidente, studiile de caz, psihodramă, sociodramă, psihogimnastică); 3) metode de creare a unui mediu real (realizarea de către participanți a unor sarcini reale în cadrul grupului sau la locul de muncă, rotații și stagii). Rezultatele studierii experienței profesionale a formatorilor programului psihologic de dezvoltare arată că aceștia folosesc în activitatea lor metodele primelor două grupuri. În continuare, vor fi prezentate caracteristicile acestor metode [176].

Caracteristicile metodelor de desfășurare a programului psihologic de dezvoltare

Metode de prezentare a informațiilor

Formatorul aplică metodele de prezentare a informațiilor pentru a informa participanții și a le oferi cunoștințe noi, pentru a extinde și generaliza cunoștințele existente despre fenomenele legate de tematica programului. Acestea includ: prelegeri scurte (mini prelegeri); recenzii sistematizate; instrucțiuni programate; tehnici imagistice; discuții de grup.

Prelegerea (mini prelegerea) – este o prezentare orală, sistematică și consecventă a informațiilor de către prezentator pe tema ședinței programului psihologic de dezvoltare. Prelegerile din cadrul programului sunt numite „scurte” sau „miniprelegeri”, deoarece durata lor este de 15-20 de minute, incluzând și răspunsurile la întrebări. Prelegerea din cadrul instruirii este folosită pentru a familiariza participanții cu noile cunoștințe, pentru a extinde cunoștințele existente sau pentru a generaliza cunoștințele și experiența dobândită.

Recenzia sistematizată – este un rezumat compact scris al informațiilor, care corespunde scopurilor și obiectivelor programului. Formatorul oferă recenzii sistematizate fiecărui participant al programului, astfel încât acesta să poată folosi conținutul acestora ulterior. Acest lucru este necesar pentru a transfera rezultatele dezvoltate în condiții de viață reale.

Atât în cazul prelegerii, cât și recenziei sistematizate, formatorul poate include informații despre natura psihologică a fenomenului care urmează să fie schimbat în program, metode de activitate și comportament, organizarea procesului decizional. Conținutul prelegerilor și recenziilor sistematizate este selectat ținând cont de scopurile și obiectivele programului de dezvoltare. Acesta trebuie să respecte următoarele cerințe metodologice.

- Noutatea informațiilor. Conținutul prelegerilor și al recenziilor sistematizate include prevederi și fapte care sunt probabil necunoscute participanților programului, sau unghiul de considerare, sau forma de prezentare a prevederilor și faptelor cunoscute de participanți, pot fi totalmente noi.

- Prezentarea informațiilor în diferite modalități, ilustrând-o într-o formă figurativă, metaforică și umoristică. Există mai multe moduri de comunicare plină de umor:

- 1) povești umoristice și pilde, bancuri, glume;
- 2) întrebări și observații neașteptate și surprinzătoare, comentarii umoristice;
- 3) ilustrare umoristică a sentimentelor, gândurilor și faptelor, cenzurate intern;
- 4) provocare umoristică a punctelor de vedere și credințelor;
- 5) promovarea umoristică a explicațiilor;
- 6) fantezii umoristice,
- 7) prezentarea plină de umor a problemelor.

- Prezentarea orientată a informației, ținând cont de nevoile grupului în ansamblu și ale unor participanți anume. În acest caz, informația are o valoare mai mare în ochii participanților, deoarece membrii grupului au nevoie nu doar de informare, ci și nevoi diverse legate de scopurile care sunt relevante pentru ei. În acest sens, informațiile astfel comunicate, cresc probabilitatea ca participanții la program psihologic de dezvoltare să-și atingă propriile obiective și sunt incluse în reglementarea activităților. În plus, proiectarea fragmentelor de prelegere, ținând cont de nevoile identificate, asigură caracterul emoțional al percepției sale, trăirii, procesării emoționale a informațiilor primite [150].

Instrucțiunea ce este programată conține un grup de sarcini care vizează aprobarea de către participanți a ideilor și acțiunilor primite în cadrul programului, precum să le și permită să primească feedback cu privire la corectitudinea și eficacitatea deciziilor luate și a acțiunilor întreprinse. La începutul și la sfârșitul instrucțiunilor destinate sarcinii, sunt date exemple și scurte

comentarii asupra acestora. Feedback-up, în cadrul instrucțiunilor programate, se poate conține atât în informații despre standardele de timp, corectitudinea și acuratețea executării unei sarcini individuale, cât și la etapa de finalizare a lucrului cu întregul set de sarcini. Tehnici imagistice – este o reprezentare de către participanții programului a fenomenului care urmează să fie schimbată în cadrul programului psihologic de dezvoltare, ideile, experiențele, acțiunile asociate acestuia. În cadrul programului de dezvoltare, există următoarele domenii de aplicare a tehnicilor imagistice:

- *Diagnostică* – permite obținerea informațiilor despre ideile unei persoane despre diverse aspecte ale realității, caracteristicile sale individuale;

- *Dezvoltativă* – transformarea descrierilor verbale și simbolice ale diferitelor obiecte printr-o imagine, cu conștientizarea lor ulterioară;

- *Terapeutică* – reducerea stresului emoțional, conștientizarea și elaborarea conflictelor interne.

Discuție de grup – se rezumă la discuția de către membrii grupului despre o anumită problemă. Această metodă se referă la prezentarea informațiilor, deoarece utilizarea acestora permite colectarea informațiilor despre o anumită problemă, obiectivarea punctelor de vedere ale grupului asupra unei anumite probleme, identificarea gradului asemănărilor și diferențelor și crearea unei imagini cuprinzătoare a subiectului de discuție. Cercetătorii consideră discuția de grup ca o metodă de învățare activă și de stimulare a proceselor de grup.

Utilizarea discuțiilor de grup în cadrul programului permite obținerea următoarelor efecte:

- Obținerea unei imagini mai complete asupra problemei, luând-o în considerare din diferite unghiuri de vedere;
- Clarificarea pozițiilor reciproce ale participanților prin: 1) reducerea rezistenței la percepția și înțelegerea informațiilor noi; 2) asigurarea că fiecare participant își corectează comportamentul personal;
- Atenuarea conflictelor ascunse, deoarece deschiderea mintală creează premisele pentru eliminarea părtinirii emoționale în evaluarea pozițiilor altor persoane;
- Acordarea unei decizii de grup a statutului de normă. Dacă majoritatea participanților sunt de acord cu decizia, procesul de normalizare are loc în grup, adică în unitate, pe baza unor norme și reguli comune de comportament intra-grup;
- Actualizarea mecanismelor de responsabilitate colectivă și individuală în luarea deciziilor în comun care sporește coeziunea grupului și este o condiție prealabilă pentru activarea participanților spre implementarea deciziilor luate ca acțiuni proprii.
- Satisfacția membrilor grupului, a nevoilor lor de recunoaștere socială și respect, prin

manifestarea calităților lor intelectuale și de voință puternică, erudiție și competență. Ei au posibilitatea de a-și confirma sau de a-și actualiza statutul.

Există trei tipuri principale de orientare a discuțiilor de grup [161].

1) *Orientare profesională și personală.* În acest tip de discuții grupul analizează dificultățile din viața personală sau profesională a fiecărui participant. Membrii grupului își exprimă opinia cu privire la problemele identificate ale acestui participant își exprimă sentimentele, oferă feedback.

2) *Orientare tematică.* Membrii grupului discută probleme a căror soluție este semnificativă pentru toată lumea. Subiectul de discuție poate fi actualizat în timpul ședințelor sau planificat în avans. În unele cazuri, o discuție tematică este dedicată unei întregi ședințe cu un subiect prestabilit. În acest caz, participanților li se poate da sarcina de a se pregăti pentru discuția problemei identificate.

3) *Orientarea către interacțiune.* Membrii grupului discută despre dinamica grupului, relațiile dintre membrii grupului, reacțiile reciproce la declarațiile și comportamentul celuilalt. În aceste discuții ar trebui implementat principiul „aici și acum”.

În desfășurarea discuției se folosesc trei tactici principale ale conducerii acesteia: liber, programat, intermediar (compromis). O discuție liberă se caracterizează printr-o lipsă de reglementare, organizare scăzută și spontaneitate a dezvoltării, ceea ce contribuie la degajarea și activitatea participanților. Dezorganizarea poate duce la pierderea scopului discuției și la lipsa rezultatului așteptat. O discuție programată se caracterizează prin prezența unui plan, a unui algoritm de acțiuni și structurarea funcțională a grupului. Într-o astfel de discuție, inițiativa participanților este limitată. Organizarea și desfășurarea discuției constă în următoarele etape: definirea temei și a scopurilor; colectarea de opinii și idei de la toți membrii grupului; eficientizarea, fundamentarea și evaluarea comună a informațiilor primite, însumând rezultatele discuției – comparând obiectivele acesteia cu rezultatele obținute.

Metode de simulare

Formatorul folosește metode de simulare pentru a crea situații care sunt semnificative pentru scopurile instruirii și pentru participanții specifici în care membrii grupului au posibilitatea de a testa noi moduri de comportament și activități, extinde repertoriul de roluri și realizează caracteristicile rolului, identificările pe care le-au adoptat. Metodele de imitație includ psihogimnastica, jocurile de rol, jocurile de afaceri, studiul de caz, meditația, brainstormingul.

Psihogimnastica este un ansamblu auxiliar de sarcini psihologice de natură ludică, care contribuie la desfășurarea eficientă a programului psihologic de dezvoltare [125].

Formatorul aplică exerciții psiho-gimnastice pentru a:

1) menține tonusul mental și fizic al membrilor grupului, necesare pentru implementarea cu succes a programului;

2) identifica caracteristicile individuale ale personalității și comportamentului participanților;

3) crea condiții pentru ca participanții să câștige experiențe relevante pentru scopul instruirii.

Exercițiile psiho-gimnastice pot avea ca scop: exersarea comportamentului dorit, dezvoltarea proceselor cognitive, extinderea granițelor înțelegerii, concentrarea sentimentelor, dezvoltarea conștiinței de sine, corectarea imaginii de sine și reglarea stării emoționale a participanților.

Exercițiile psihogimnastice pot fi incluse în ședințele programului în orice etapă. De regulă, acesta se aplică la începutul programului și a ședinței sau activității separate, la pregătirea pentru etapa principală și la sfârșitul ședinței. Este primordial ca atunci când le selectează și le folosește, formatorul să poată evalua corect starea fiecărui participant și a grupului în ansamblu, să determine caracteristicile dinamicii grupului și să prezică dezvoltarea acesteia. După efectuarea exercițiilor psiho-gimnastice formatorul organizează discuția acestora.

Jocul de rol este o metodă orientată spre:

- jucarea unor roluri diferite de către participanți [176];
- imitarea realității, care se caracterizează prin îndeplinirea improvizată a rolurilor într-o situație condiționată [118];
- modelarea psihologică, care vizează obținerea unui efect dezvoltativ datorită comunicării interpersonale intense și a desfășurării unor activități comune de către un grup de persoane în condiții de imitare a unor situații reale sau fictive [150].

Scopul principal al jocurilor de rol este de a schimba atitudinile și comportamentele ineficiente prin participarea directă la joc, în situații semnificative. Într-un joc de rol sunt analizate doar problemele socio-psihologice. Jocul de rol, datorită condiționalității, non-consecinței și divertismentului, slăbește acțiunea mecanismelor psihologice de protecție, stimulând astfel activitatea de cercetare a participanților și contribuind la dezvoltarea creativității. Acest lucru îi ajută pe membrii grupului să-și clarifice problemele, să găsească resurse și modalități de a le rezolva. În plus, în procesul unui joc de rol apar și se dezvoltă toate procesele dinamice de grup: formarea normelor, coeziunea, structurarea pe vertical și orizontală, conducerea și, în esență, leadership, luarea deciziilor în grup.

În cadrul programului psihologic de dezvoltare sunt folosite două tipuri de jocuri de rol: scenariu și improvizare. Ele se disting prin prezența unui plan de joc. În jocul bazat pe scenariu,

sarcina jocului este stabilită de formator în prealabil și discutată în grup. Rolurile sunt distribuite în mod conștient și de comun acord. În acest joc participanții învață modele de comportament noi, neobișnuite și eficiente. Sarcina jocului bazat pe improvizare constă în manifestarea abilităților creative de a rezolva probleme reale, de a improviza în comportament. Rolurile sunt distribuite în timpul jocului și nu există o pregătire preliminară.

Jocul de rol este un mecanism puternic de schimbare [126] care:

- permite participanților să-și recunoască propriile limite;
- extinde granițele conștiinței de sine;
- ajută la exprimarea sentimentelor ascunse și la dezamorsarea sentimentelor acumulate;
- ajută la însușirea controlului emoțiilor.
- oferă posibilitatea de a practica diverse tipuri de comportament;
- detectează dinamica interacțiunii de grup, formală și informală;
- reunește învățarea și situațiile din viața reală.

Jocurile de afaceri sunt folosite pentru a dezvolta abilități pentru a rezolva probleme economice, organizaționale și alte probleme profesionale.

Analiza cazurilor specifice – discutarea unor situații din viața personală, activități profesionale ale membrilor grupului.

Atunci când se analizează cazuri specifice, se folosesc două tipuri de situații:

- „aici și acum” – ce și de ce s-a întâmplat în grup sau cu membrii săi individuali;
- „acolo și atunci” – cazuri din practica profesională sau din viața personală, care au avut loc mai devreme și sunt semnificative pentru membrii grupului.

Situațiile pentru discuție pot fi descrise în prealabil de către participanți, acasă, și prezentate grupului pentru discuție. În unele cazuri este util să se ofere o sarcină de tip polar, de exemplu: descrieți o situație în care nu ați avut succes și descrieți o situație din care ați ieșit învingător. Însuși procesul de descriere a unei situații problematice permite unei persoane să-și formuleze mai clar dificultatea, să-și identifice rolul în această situație, să-și evalueze acțiunile.

Literatura de specialitate oferă o secvență de analiză a situațiilor specifice [125].

- unul dintre participanți își spune problema, dificultățile;
- restul participanților îi pun întrebări menite să clarifice situația;
- fiecare participant își exprimă propria cale de ieșire din această situație;
- discutarea tuturor căilor de ieșire din această situație, propuse de participanți și alegerea celei mai potrivite.

Meditația este o metodă de a efectua acțiuni mentale legate de focalizarea asupra diferitelor imagini (a sinelui, situației profesionale, partenerilor, obiectelor abstracte) pentru a pătrunde în

esența lor. Tehnicile de meditație pot fi aplicate în toate programele de dezvoltare. Ele sunt cele mai tipice pentru programe psihologice de dezvoltare a creativității, încrederii în sine și antrenamentul ideatic.

Tehnicile de meditație includ:

- 1) vizualizare;
- 2) imaginație controlată (conductivă);
- 3) implozie (confruntare în imaginație).

Vizualizarea (din engleză „visualization” – capacitatea de a evoca imagini vizuale) – crearea și studiul, de către participanți programului psihologic de dezvoltare, cu ajutorul formatorului, în special, imaginilor vizuale legate de situații personale și profesionale. Când se utilizează vizualizări, facilitatorul nu oferă participanților descrieri verbale specifice ale situațiilor, ci organizează luarea în considerare a imaginilor care apar în mintea lor, în asociere cu tema propusă. Utilizarea vizualizării formează abilitățile de reprezentare vizuală, înțelegerea esenței problemelor luate în considerare, depășirea tendinței către scheme, predominant, formal-logice de descriere a realității. Consecințele utilizării acestei tehnici includ creșterea rezistenței la stres, stimularea activității mentale, extinderea gamei și profunzimii cognitive și întărirea algoritmilor de implementare a planurilor și proiectelor de activitate.

Imaginație controlată (conductivă) – crearea de către participanți a formării de imagini holistice polimodale ale problemelor și conștientizarea acestora cu privire la esența lor, pentru a căuta interpretări alternative ale situațiilor din viața personală și activitatea profesională și pentru a găsi noi moduri de comportament în situații dificile.

La utilizarea acestei tehnici este primordial să se respecte o serie de cerințe:

- posesia de către participanții programului a abilităților de relaxare și autoreglare;
- informarea participanților cu privire la posibilitatea unor experiențe emoționale puternice în timpul muncii despre apariția unor senzații nespecifice și incomode și existența posibilității de a opri și înceta munca în orice moment.

Implozie (Confruntarea în Imaginație) – Inducerea fricii intense în imaginație, care va duce la scăderea fricii într-o situație reală. Schimbarea vine ca urmare a unei prezențe îndelungate într-o situație care înainte era însoțită de frică, pentru ca la etapa finală să nu ducă la apariția mai multor consecințe care să provoace frică.

Desenul proiectiv este expresia proiectată printr-un desen a problemelor de ordin personal, a experiențelor traumatiche din trecut, a dificultăților de comunicare etc. Această metodă permite a lucra cu sentimente și idei inconștiente ale participanților, precum și cu gânduri pe care aceștia nu le pot exprima deschis.

Desenul proiectiv se poate realiza sub următoarele forme:

- desen liber – fiecare participant al programului psihologic desenează ce își dorește;
- desen tematic – toți membrii grupului desenează pe o temă aleasă de grup sau propusă de formator;
- desen suplimentar – desenul este trecut în cerc, un participant începe să deseneze, celălalt continuă;
- desen comun – mai multe persoane sau întregul grup desenează ceva pe o foaie;
- desen conversațional – membrii grupului lucrează în perechi cu un partener ales organizând comunicarea, folosind linii, culori și imagini.

Desenul este o modalitate de autoexprimare a membrilor grupului, de manifestare a gândurilor și sentimentelor autorului și a grupului, un mijloc de organizare a comunicării în grup și de obținere a feedback-ului. Prin urmare, atunci când discutăm despre un desen, nu există o singură înțelegere și interpretare a acestuia [117; 118].

Baza metodologică a ședințelor programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți, din perspectiva profilului profesional de personalitate, vizează una dintre opțiunile de desfășurare a programului psihologic. În funcție de specificul componenței grupului, de experiența formatorului, de caracteristicile dinamicii grupului, de competența socio-psihologică a participanților, a fost posibil și necesar să se facă ajustări și modificări ale exercițiilor propuse.

Formarea este utilizată pe scară largă în țara noastră și în străinătate și s-a justificat deja în lucrul cu persoanele ce au dificultăți de comunicare, precum și cu lideri, profesori și reprezentanți ai altor profesii, care implică obiective generale intensive și ale programul de dezvoltare în fiecare domeniu specific, fiind determinate de concepțiile umane acceptate în societate și precizate prin teoriile filosofice, sociologice, psihologice, ale personalității și experiențele șocante individuale ale participanților, precum și prin nivelul de calificare al formatorilor sau conducătorilor. Prin urmare, atunci când am ales scopul programului psihologic de dezvoltare, ne-am ghidat după următoarele motive: în primul rând, desfășurarea unor astfel de activități ar trebui să dezvolte fără probleme inițiativa și independența participanților în rezolvarea problemelor vieții personale, dorința de a se cunoaște pe ei înșiși și pe cei din jur [161].

În al doilea rând, experții constată că multe încercări și dificultăți cu care se confruntă unii oameni în viață, îndeosebi în cea profesională, se datorează lipsei de competență în comunicare, în special, incapacității de a-l asculta și de a înțelege pe celălalt, incapacitatea de a se pune în locul lui, ideile distorsionate și cauzele dificultăților personale în comunicarea cu ceilalți și, inclusiv, cu cei dragi. Programului psihologic de dezvoltare ajută la eliminarea unor astfel de neajunsuri unde, în cele mai multe cazuri, participanții la formare văd motivele dificultăților de comunicare nu în

ei înșiși, ci în alte persoane și circumstanțe: „Ei nu ne înțeleg”, „Își impun părerea personală în toate” etc. Trebuie remarcat faptul că insuficiența dezvoltării abilităților sociale în procesul formării profesionale, la nivelul învățământului superior, se datorează, în mare măsură, abordării rigide și neprogresive a educației axate pe competențe, lipsei și incapacității de a ține cont de particularitățile individuale ale viitorilor specialiști. Aceeași tendință, dar într-o formă ascunsă, se manifestă în percepția cauzelor dificultăților în relațiile cu semenii:

„Avem interese, opinii diferite.” O astfel de percepție a cauzelor, de regulă, duce la un comportament insuficient de gândit, conflicte și cel mai important, îngreunează o persoană să lucreze asupra ei înșiși, ceea ce este necesar pentru a-și depăși propriile dificultăți [118].

Destul de des există o altă poziție – auto-acuzare, când motivele eșecurilor sunt atribuite, în mod constant, caracterului sau trăsăturilor de personalitate: nesociabil „sau „sunt coleric”. O astfel de vedere promovează pasivitatea și inacțiunea, uneori conducând spre a automutilare nereproductivă. Aceste de poziții pot deveni obișnuite, formând un fel de stil autojustificat de a explica eșecurile nu numai în comunicare și relații cu oamenii, ci și în activitățile profesionale și de formare profesională. Prin urmare, este important să înțelegem consecințele unei astfel de poziții, pentru a ajuta la evitarea autojustificării în toate cazurile vieții.

Percepția optimă a cauzelor propriilor dificultăți în comunicare și interacțiuni sociale par să fie atunci când o persoană își asumă responsabilitatea pentru sine, nu se adâncește în auto-acuzare, ci își evidențiază deficiențele specifice care pot fi corectate în viitor. De regulă, participanții fac acest lucru dacă li se dă sarcina de a reflecta asupra acțiunilor proprii. Iată exemple de răspunsuri: „Depinde de mine, trebuie să fiu mai activ” sau „Nu am fost suficient de atent față de...” [177].

Având în vedere cele expuse de mai sus, a fost elaborat un program psihologic de dezvoltare, care urmărește realizarea mai multor obiective interdependente, care au contribuit la rezolvarea unui număr de sarcini educaționale importante:

- 1) dezvoltarea dorinței de perfecționare, îmbunătățire a propriilor abilități și competențe sociale;
- 2) trezirea interesului pentru o altă persoană ca personalitate, în special dezvoltarea capacității de a asculta și de a se pune în locul altuia;
- 3) consolidarea responsabilității personale pentru rezultatul interacțiunii, disponibilitatea de a-și analiza greșelile și de a le corecta;
- 4) dezvoltarea ideilor despre sine și despre alți oameni, observație psihologică.

Sarcinile enumerate corespund dezvoltării unor calități umane atât de importante precum interesul, dorința de auto-îmbunătățire, o atitudine lipsită de indiferență față de ceilalți, activitatea

socială și responsabilitatea personală.

Esența programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți și avantajele acestuia, rezidă: în primul rând, din faptul că programul răspunde nevoilor participanților, ceea ce se reflectă în conținut, atunci când au fost alese subiectele; în al doilea rând, participarea la formare nu a împiedicat inițiativa ca multe metode tradiționale de predare, ci dimpotrivă a dezvoltat-o. Acest lucru s-a realizat prin utilizarea discuțiilor de grup și a jocurilor de rol; în al treilea rând, statutul și pozițiile formatorului și ale participanților sunt egalate în cadrul programului psihologic de dezvoltare.

Participanții la program, nu numai că au învățat cum să se comporte, cum să acționeze în anumite cazuri, ci și-au căutat, în mod activ, propriile strategii și tactici individuale de comunicare și interacțiune cu oamenii. Formatorul și membrii grupului au recurs la raportarea percepțiilor personale, precum și a acțiunilor fiecărui participant.

Cele de mai sus ne permit să definim programul psihologic de dezvoltare ca un set de metode active de grup care vizează dezvoltarea cunoștințelor și experienței de comunicare, interacțiune și auto-percepție. Rezultatul programului a depins în mare măsură de componența membrilor grupului, de atitudinea acestora față de cursuri, de atmosfera emoțională care s-a format în grup, de dezvoltarea relațiilor interpersonale între participanți.

Pentru a obține cea mai mare eficacitate a programului psihologic de dezvoltare, acesta a fost desfășurat cu grupuri, de cel mult câte 18 persoane. Practica a arătat că programul este mai eficient în cazul grupurilor formate din reprezentanți de gen feminin și masculin, unind persoane cu diferite tipuri de dificultăți. În cadrul ședințelor, s-a făcut o analiză a diverselor situații de comunicare și interacțiune, ținând cont de dificultățile care apar în diverse „faze de contact” și situații sociale. Au fost selectate cele mai tipice situații dificile, unele dintre ele au fost sugerate de participanții programului, altele au fost preluate din experiența colegilor săi, cărți, ziare, filme. Au fost analizate greșelile tipice – stabilirea contactului, purtarea unei conversații, ascultarea partenerilor, părăsirea contactului. Participanții la program au avut ocazia să compare comportamentul personal cu comportamentul altor persoane aflate într-o situație similară; să afle cum sunt percepuți de ceilalți membri ai grupului; să se afle în poziții neobișnuite pentru sine: un adult sau un lider. Toate acestea au contribuit la schimbarea percepțiilor asupra situațiilor sociale de interacțiune și comunicare în sine și a cauzelor dificultăților apărute în aceste situații.

Ședințele au început cu o încălzire. Acesta a inclus exerciții pentru dezvoltarea atenției, a sensibilității interpersonale, a muncii în echipă, a folosirii mijloacelor de comunicare nonverbale, precum și a elementelor de alinare psihologică. Acesta a fost urmat de un scurt raport al formatorului reieșind din tematica ședințelor, transformându-se într-o discuție de grup. Au fost

stabilite intriga și sarcinile viitoarelor jocuri de rol și compoziția participanților săi. Jocurile de rol au fost jucate în fața grupului, în funcție de conținutul și dorințele participanților. Partea principală a ședințelor a fost atribuită discuțiilor de grup despre rezultatele exercițiilor. A avut loc un schimb de opinii între participanți și observatori pentru a analiza situația, conduita și experiențele actorilor. Fiecare sesiune s-a încheiat cu un scurt feedback din partea participanților și a formatorului.

O caracteristică a programului psihologic de dezvoltare a fost utilizarea diferitelor tehnici care vizează aprofundarea conștientizării de sine, analiza propriei persoane și a altor persoane. Unele ședințe au constat, preponderent, din discuții de grup, unde, în același timp, membrii grupului au învățat cum să conducă o discuție, să-și exprime părerea personală și să perceapă părerea celorlalți. Activitățile finale au fost dedicate feedback-ului fiecărui participant, susținut printr-o conversație sinceră. Având în vedere intensitatea mare a muncii și a eforturilor, s-a dovedit a fi recomandabil să se organizeze pauze pe parcursul ședințelor.

Astfel, în cadrul programului psihologic de dezvoltare a avut loc o schimbare treptată a percepției cauzelor propriilor dificultăți de comunicare și interacțiune socială, către percepția și conștientizarea propriilor neajunsuri specifice.

Favorizarea atingerii obiectivului programului psihologic de dezvoltare este evidențiată și de modificările stimei de sine a participanților, la sfârșitul programului, față de începutul acestuia.

Deci, conținutul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale este construit în conformitate cu următoarele finalități:

- contribuie la înțelegerea propriei persoane și a celorlalți, în cadrul interacțiunii sociale;
- axată spre însușirea și aplicarea modelelor comportamentale și de activitate, productive.

Scopul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale constă în a dezvolta capacitatea de a înțelege comportamentul personal și capacitatea de a prevedea consecințele comportamentului altor persoane.

Obiectivul general este întrușipat prin următoarele sarcini:

- de a încuraja participanții să se înțeleagă pe sine și reacțiile altor oameni, în situațiile comunicării interpersonale;
- de a identifica condițiile relevante pentru optimizarea procesului de formare a inteligenței sociale;
- stăpânirea unor cunoștințe socio-psihologice;
- corectarea și formarea aptitudinilor și abilităților socio-psihologice ale participanților;
- conștientizarea integrității existenței socio-psihologice a oamenilor;
- dezvoltarea capacității de a se înțelege, în mod adecvat, pe sine și pe ceilalți;
- stăpânirea tehnicilor de decodare a mesajelor psihologice care vin din partea celorlalți oameni

și a grupurilor din jur;

- însușirea metodelor individualizate de comunicare interpersonală;
- cunoașterea senzorială a fenomenelor dinamice de grup și conștientizarea implicării personale în situații interpersonale emergente;
- crearea unui mediu sigur pentru exerciții bazată pe reflecție și pentru a primi feedback-ul în cadrul grupului.

Mijloacele și condițiile ce au asigurat realizarea sarcinilor stabilite, sunt:

- crearea spațiului favorabil pentru grupul implicat în reflecție;
- oferire de ajutor în autocunoaștere;
- promovarea și aplicarea interacțiunii constructive.

Înainte de elaborare au fost identificate principalele etape ale programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale [125; 150; 161; 176; 177; 193]:

1. etapa organizatorică – 2 ore;
2. etapa de orientare – 2 ore;
3. etapa socio-productivă – 12 ore;
4. etapa individual-productivă – 4 ore.

(I). *Etapa de organizare*

Studentii au făcut cunoștință cu obiectivele generale ale programului dezvoltativ/formativ și au fost informați referitor la durata programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale. La etapa inițială a programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, a fost primordial de a constitui relații ce vor asigura apariția sentimentului de libertate și securitate, ce vor permite participanților să se simtă parte a unei comunități de persoane, ce au un singur scop.

Participarea la programul psihologic de dezvoltare a fost benevolă, în același timp, am încercat să implicăm în program și pe acei studenți ce se confruntă cu dificultăți în comunicare. Am insistat destul de mult ca studenții care au fost evaluați ca aparținând tipurilor specificate, neapărat să se implice în program pentru a ne ajuta în realizarea lucrării date.

(II). *Etapa de orientare* a fost axată pe formarea la membrii echipei a montajului spre o muncă productivă. În procesul de selecție a exercițiilor și a temelor pentru discuții, ne-am axat pe următoarea idee de bază: toți oamenii se confruntă cu dificultăți. Ideea a fost formulată în modul în care: cu cât este mai mare organizarea psihică a persoanei, cu atât procesul de auto-gestiune este mai complex. Astfel, a fost argumentată legătura între inteligența socială și ansamblul de mijloace de comunicare și procesul de interacțiune.

Tehnicile și metodele utilizate la această etapă au contribuit la întărirea ideii în

conformitate cu care oamenii posedă diverse caracteristici și manifestări ale inteligenței sociale. Au fost discutate următoarele teme de reflecție: „oamenii care nu mă acceptă și nu mă înțeleg!”, „omul perfect, pe care aș dori să-l cunosc vreodată”, „Oameni dificili din viața mea”, „De ce am nevoie de prieteni?” și altele.

Mijlocul și mecanismul de bază, în detectarea particularităților inteligenței sociale și corelația acestora cu particularitățile caracterologice tipice, este reprezentat de activitățile de reflecție. Mijloacele de detectare a manifestărilor inteligenței sociale a fost observația, în timpul discuțiilor în grup. Discuțiile în grup reprezentau un eveniment interpersonal în cadrul căruia au fost evidențiate particularitățile comportamentale specifice și interacțiunile dintre reprezentanții tipurilor de personalitate selectați.

(III). *Etapa socio-productivă*

La această etapă a programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, a fost asigurată o interacțiune între studenții grupului experimental. Acțiunile psihologului au fost orientate spre conștientizarea participanților ca fiind parte a procesului comun; spre asigurarea unui feedback coerent în cadrul grupului; spre actualizarea la studenți a necesității de a înțelege tot ce se întâmplă în grup din perspectiva necesităților sale de bază, intereselor și scopurilor personale; încurajarea participanților spre analiza particularităților tipice în procesul de înțelegere a celorlalte persoane.

Grupul de participanți a fost un grup de lucru supus reflecției, deoarece forța motrice principală în dezvoltarea inteligenței sociale s-a axat pe orientarea spre propria persoană, ca o sursă de informații despre condițiile mediului extern și intern. Analiza conștientă a situațiilor de interacțiune, pe parcursul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, a fost efectuată în conformitate cu aptitudinile selectate, care, la rândul lor, sunt cele ce constituie inteligența socială. Discuțiile realizate la fiecare etapă au fost dedicate celor mai evidente și importante aspecte pentru evoluția evenimentelor de bază.

Acțiunile de reflecție au fost propuse în conformitate cu următoarele secvențe: [47; 130]

1. *Problematizarea* – în cadrul căreia au fost evidențiate, la nivelul conștiinței, zonele de disonanță cognitivă sau emoțională. Suntem convinși că aceasta este cea mai importantă etapă de cunoaștere, care determină traseul posibil al înțelegerii oricărei situații. Este important ca, în cadrul etapei date, fiecare membru al grupului să perceapă dificultățile aparente nu numai din propria poziție, dar și să le evalueze conștient ca fiind tipice.
2. Analiza zonei problematice din perspectiva diferitelor poziții este un proces ce se referă la evidențierea diverselor aspecte ale înțelegerii în conformitate cu caracteristicile identificate în cazul diferitelor profiluri profesionale de personalitate. Feedback-ul este asigurat de

- capacitatea participanților de a exprima judecățile și aprecierile personale, în mod verbal.
3. Sinteza cadrului extern. Diferite situații ale procesului de interacțiune interpersonală sunt asociate, de obicei, cu realizarea obiectivelor stabilite. Pentru realizarea obiectivului propus este necesar ca în loc de acțiune să se recurgă la analiza reflecționistă a situației.
 4. Sinteza cadrului intern. La această etapă are loc procesul de producere a noilor modalități de acțiune și de realizare, testare și aplicare a obiectivelor propuse.
 5. Proiectarea modificărilor. Cu siguranță, această etapă este cea mai dificilă, deoarece în afară de predicția semnelor și condițiilor evidențiate, mai e nevoie de o prognozare a reacțiilor interlocutorilor și de contopire a acestora.

Etapa IV. individual-productivă

La etapa finală au loc schimbările nemijlocite. În contextul lucrării date, schimbările sunt corelate cu dezvoltarea inteligenței sociale, care la rândul său contribuie la optimizarea manifestărilor sale, în cazul studenților cu diferite profiluri profesionale de personalitate.

Participanții programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, recurg la analiza proceselor cu care se confruntă: criteriile și reperele în contextul percepției altor oameni, comportamentul personal și particularitățile comunicării cu aceștia.

Modificările ulterioare sunt legate de faptul că studentul generalizează auto-observările personale și încearcă, în mod individual, să-și evidențieze punctele forte și punctele slabe în procesul de înțelegere a interlocutorului. Judecățile acestuia despre abilitățile particulare pe care le posedă, care constituie inteligența socială, îi oferă o bună posibilitate de a-și extinde mijloacele de orientare și de comportament.

Ansamblul acțiunilor ce contribuie la dezvoltarea inteligenței sociale este constituit din: analiza reperelor individuale și a condițiilor interne, ca particularități tipice ale fiecărui participant; analiza manifestărilor caracteriale, ce evidențiază particularitățile tipice de prelucrare cognitivă a situațiilor sociale; evaluarea aptitudinilor particulare ce constituie inteligența socială: intuirea consecințelor a comportamentului oamenilor, capacitatea de a evidenția caracteristicile substanțiale a comunicării nonverbale, capacitatea de a percepe adevărata semnificație a reacțiilor verbale și capacitatea de a înțelege logica evoluției evenimentelor interpersonale; achiziționarea de noi cunoștințe despre particularitățile de înțelegere și comportament, în comunicarea altor profiluri de personalități; achiziționarea criteriilor personale despre particularitățile constructive și non-constructive ale diferitelor profiluri profesionale de personalitate; adaptarea unor forme constructive de reflectate a unor informații obținute despre interacțiune; aplicarea practică a comportamentelor eficiente în situații problematice.

Astfel, dezvoltarea inteligenței sociale este realizată în baza acțiunilor de reflecție,

îndreptate spre un comportament conștient și selectiv, axat pe reperele personale și capacitatea de a evalua condițiile favorabile și nefavorabile ale mediului social. Crește sensibilitatea perceperii și recunoașterii semnalelor emise de mediul social, datorită creșterii volumului de cunoștințe despre manifestările caracteriale tipice. În baza feedback-ului obținut, are loc provocarea la utilizarea mijloacelor moral-etice eficiente în procesul de rezolvare a situațiilor dificile, drept consecință, experiența personală se extinde.

Una dintre legitățile etapei inițiale de comunicare este opoziția din partea unor participanți, care apare din cauza așteptărilor anxioase sau a unei apărări psihologice foarte dezvoltate. Pentru a sparge rigiditatea inițială, se formează subgrupuri (2-4 de persoane), în care participanții ar putea discuta problemele puse în discuție.

Atmosfera potrivită pentru activitățile de grup este creată de conștientizarea de către participanți a aspectelor pozitive ale personalității lor. Acestora li se acordă o atenție deosebită. La urma urmei, descoperirea de noi calități pozitive în sine, dezvoltă încrederea în sine și dă putere pentru schimbări constructive ulterioare. Formatorul grupului trebuie, de asemenea, să se asigure că niciunul dintre membrii săi nu este supus presiunii grupului și că fiecărui participant i se oferă asistență și sprijin adecvat în caz de criză.

Atunci când se organizează munca unui grup, trebuie de ținut minte că pregătirea membrilor săi este valoroasă nu numai în timpul experiențelor emoționale intense și comune, ci, mai ales, în timpul conștientizării, regândirii interne și dezvoltării cauzelor apariției lor, adică atunci când se descoperă întrebări și probleme acute, care nu pot fi controlate și reglate intenționat sau voluntar de către subiecți. Abilitatea formatorului și eficiența programului depind, în mare măsură, de faptul că acesta este capabil să folosească materialul primit pentru a extrage din el efectul de învățare și formare, deoarece chiar și cele mai eficiente exerciții și situații dintr-o anumită situație se pot dovedi a fi neproductive.

Este necesar de a anticipa intențiile pripite ale unor membri ai grupului de a se schimba după un oarecare model, dacă acesta este rezultatul unor efecte de grup, o simplă completare a personalității cu energie emoțională datorată muncii în grup și nu un rezultat al unei introspecții profunde. Formatorul nu ar trebui să acționeze ca intermediar în luarea deciziilor de către un membru al grupului privind schimbările personale, dar principala lui responsabilitate este să avertizeze la ce pot duce deciziile prost concepute.

Un astfel de sprijin este necesar, mai ales dacă membrii grupului arată dorința de a se auto-explora. Formatorul trebuie să se gândească bine și să găsească modalități de a implica participanții programului psihologic de dezvoltare pentru a lucra unul cu celălalt și, de asemenea, să exploreze cum să favorizeze înțelegerea și explorarea cauzelor comportamentului în grup. Este recomandabil

să se efectueze o analiză periodică a ceea ce se întâmplă în grup, să se obțină rezultate intermediare, să se clarifice direcțiile de dezvoltare ulterioară a grupului și a fiecărui participant.

La ședințele finale este necesar să se prevină ca membrii grupului să nu transfere relațiile din cadrul programului de dezvoltare psihologică direct în viața reală, către alte echipe. În primul rând, trebuie aflat nivelul real de dezvoltare al grupului și de abordat cu amabilitate, dar și critic, organizarea relațiilor personale cu oamenii și nici într-un caz respingând, ci folosind experiența pe care aceștia au dobândit-o în procesul de învățare.

Etapile implementării programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, sunt prezentate succinct în tabelul 3.2, fiind prezentate integral în ANEXE (Anexa 8, Tabelul 1), realizarea cărora a condiționat elaborarea conținutului ședințelor programului.

Tabelul 3.2. Etapele implementării programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale

Etapile	Formele și metodele de lucru
Diagnostică	Testarea: -Test de inteligență socială după Guilford-O'Sullivan
Proiectare	Consilierile de grup cu studenții (discuții)
	Consilierile individuale cu studenții
	Consilierile individuale cu pedagogii
de montare	Consilierile de grup cu pedagogii (lecții)
de formare	Programul psihologic de dezvoltare
Finală	Reevaluare; Analiza statistică; Discutarea rezultatelor cu pedagogii.

Programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți a fost constituit dintr-un set de ședințe organizate, câteva din ele sunt prezentate în forma prescurtată în tabelul 3.3. și tabelul 3.4, fiind prezentate integral în ANEXE (Anexa 8, Tabelul 2 și Tabelul 5)

Ședința 1

Logica primului exercițiu este condiționată de crearea condițiilor de securitate psihologică necesare pentru stabilirea relațiilor lucrative de încredere.

Obiectivele primei ședințe:

- obținerea și oferirea informațiilor de natură personală, care este conștientizată și poate fi prezentată altora;

- ajutarea participanților să-și organizeze singuri procesul auto-observării prin intermediul gândurilor și sentimentelor personale, în timpul comunicării în cadrul programului psihologic de dezvoltare.

Tabelul 3.3. Consecutivitatea acțiunilor formatorului în Ședința 1

Acțiunile în cadrul programului	Timpul
1	2
Introducerea și cunoașterea	20 min
Generalizarea informației obținute	10 min
Stabilirea regulilor grupului	10 min
Lecție despre rolul emoțiilor și sentimentelor și a semnalelor despre evenimentele ce au loc.	20 min
Jocul „Pune-te în locul altuia”	40 min
Finalizarea lucrului	5 min
Evaluarea lucrului	1 min

Ședința 4

A patra zi de formare vizează abilitățile de negociere de afaceri. Cunoștințele și abilitățile legate de interacțiune în afaceri, în obținerea acordului, sunt legate de analiza strategiilor constructive și a stilurilor de comportament.

Obiectivele ședinței:

- obținerea informațiilor despre elementele de bază și etapele procesului de negociere;
- analiza modelelor comportamentale, de bază, în colaborarea interpersonală și în afaceri;
- formarea competențelor de negociere;
- motivarea formării unei atitudini adulte active față de situațiile de învățare și de afaceri, ale vieții de student.

Tabelul 3.4. Consecutivitatea acțiunilor formatorului în Ședința 4

Acțiunile în cadrul programului	Timpul
1	2
Stabilirea contactului	5 min
Discutarea lucrului pentru acasă	30 min
Informarea participanților	20 min
Joc de afaceri «Negocierea»	30 min
Discutarea conținutului portofoliului pentru studenții	20 min
Finalizarea lucrului	5 min
Evaluarea lucrului	1 min

În etapa finală a experimentului formativ, a fost efectuată analiza rezultatelor programului psihologic de dezvoltare. Au fost analizate rezultatele programului psihologic de dezvoltare a

inteligenței sociale.

Observarea manifestărilor comportamentale a reprezentanților diferitelor profiluri profesionale de personalitate au permis elaborarea de generalizări, care reflectă aplicabilitatea și caracterul adecvat al instrumentelor utilizate.

O contribuție semnificativă asupra procesului de sintetizare/generalizare a rezultatelor programului a fost făcută de membrii centrului de consiliere psihologică, care au lucrat atât cu grupul de controlul, cât și cu grupul experimental, care au participat activ la analiza schimbărilor și asupra naturii interacțiunii cu studenți, la fel și la formularea de recomandări finale.

3.3. Valori experimentale comparate privind inteligența socială a studenților

În continuare sunt prezentate rezultatele cercetării studenților în baza *testului Guilford-O`Sullivan* pentru determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale (Anexa 1), aplicată studenților înainte de a participa în programul psihologic de dezvoltare, precum și răspunsurile studenților din grupurile de control și experimental în baza metodei *afirmațiilor neîncheiate* (Anexa 1) pentru determinarea nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale, obținute după participarea la programul psihologic.

S-a constatat că schimbările nivelului inteligenței sociale în grupul de control, comparativ cu grupul experimental, sunt mai puțin pronunțate.

Respectiv, pasul următor necesar pentru validarea demersului experimental formativ este organizat în vederea prezentării și analizei rezultatelor cu referire la dezvoltarea inteligenței sociale pentru GC test/retest. Datele sunt prezentate în figura 3.2.

Mediile obținute de subiecții cercetați sunt următoarele:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GC/test (Md=3,12; SD=1,518) și GC/retest (Md=3,00; SD=0,356);
- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GC/test (Md=2,88; SD=1,172) și GC/retest (Md=2,93; SD=1,026);
- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare* – GC/test (Md=2,71; SD=1,664) și GC/retest (Md=2,74; SD=0,270);
- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GC/test (Md=2,98; SD=1,168) și GC/retest (Md=2,98; SD=0,046);
- pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GC/test (Md=11,38; SD=1,164) și GC/retest (Md=11,58; SD=0,951) (Anexele A5.1-A5.2).

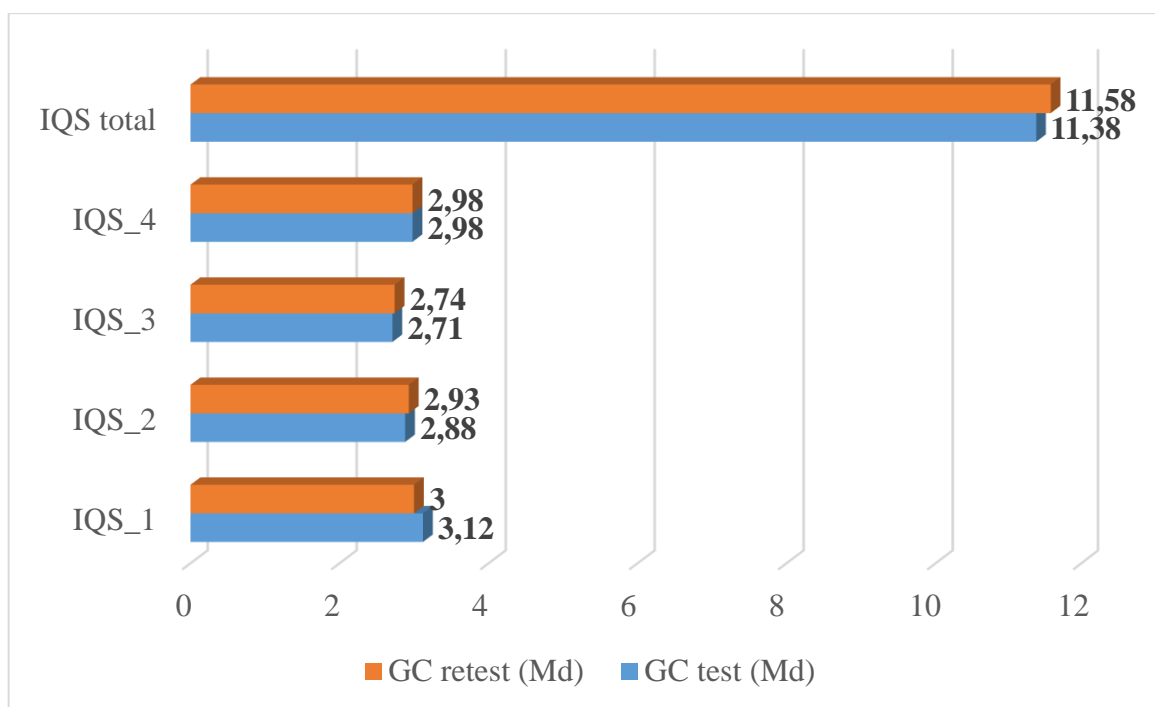


Fig. 3.2. Mediile componentelor inteligenței sociale ale subiecților grupului de control la etapele de test/retest [Contribuție personală]

Analiza datelor prezentate în figura 3.2, ne permite să afirmăm că nu au fost constatate diferențe statistic semnificative, test/retest, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale demonstrate de subiecții grupului de control.

În continuare vom recurge la prezentarea și analiza rezultatelor cu referire la dezvoltarea inteligenței sociale pentru GE test/retest, rezultatele fiind prezentate în figura 3.3.

Mediile obținute de subiecții cercetați sunt următoarele:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test (Md=3,26; SD=0,107) și GE/retest (Md=3,53; SD=1,913);
- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test (Md=3,23; SD=0,776) și GE/retest (Md=3,60; SD=1,603);
- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare* – GE/test (Md=3,07; SD=0,068) și GE/retest (Md=3,48; SD=0,597);
- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test (Md=3,25; SD=0,151) și GE/retest (Md=3,53; SD=1,296);
- pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test (Md=17,5; SD=1,21) și GE/retest (Md=19,1; SD=1,482) (Anexele A5.3-A5.4).

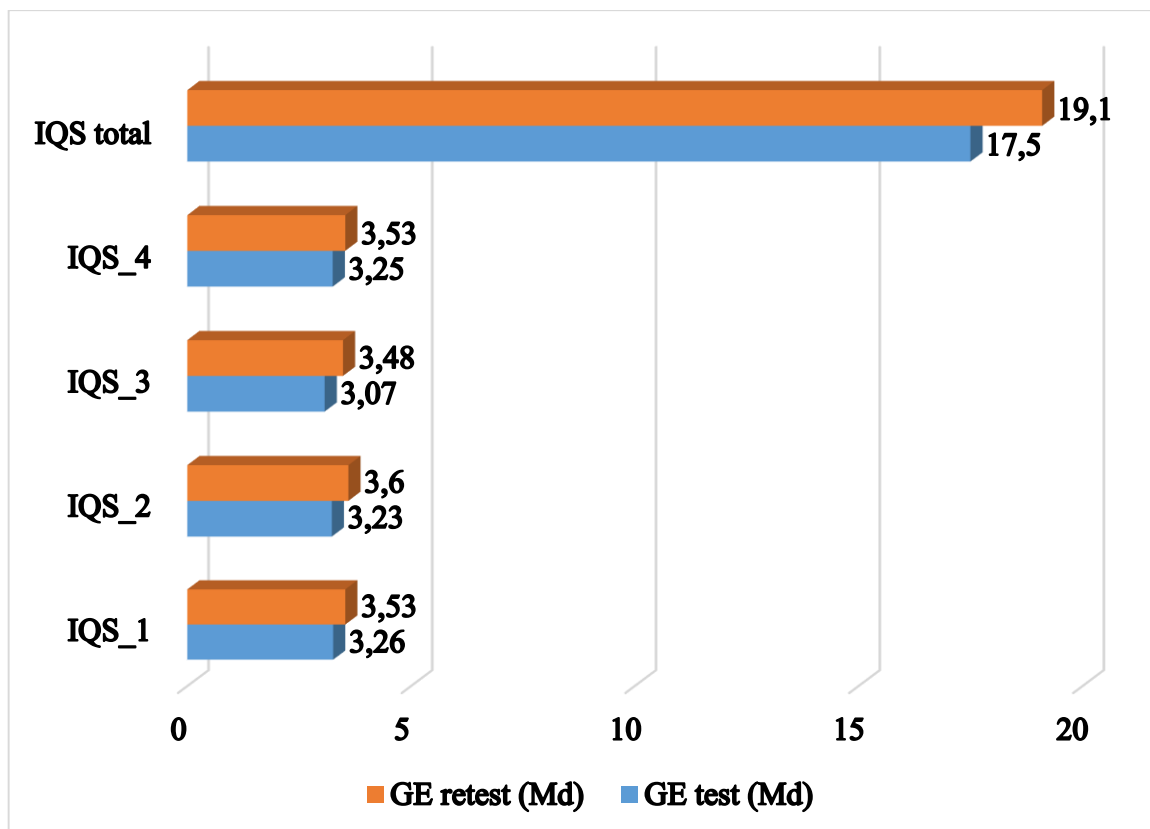


Fig. 3.3. Mediile componentelor inteligenței sociale ale subiecților grupului experimental la etapele de test/retest [Contribuție personală]

Pentru a demonstra existența diferențelor semnificative a datelor obținute de subiecții cercetării, prezentate în figurile 3.2. și 3.3, vom recurge la prelucrarea lor statistică în baza metodelor: testul *Mann-Whitney U*, aplicat pentru compararea a două eșantioane independente; testul *Wilcoxon*, aplicat pentru compararea a două grupuri asociate.

Astfel, datele privind existența diferențelor statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental și grupului de control, la etapa test sunt prezentate în tabelul 3.5. (Anexa A.6.1) [Contribuție personală].

Tabelul 3.5. Diferențele statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental și grupului de control la etapa test

Variabile	Media rangurilor		Mann-Whitney U	p<0.05
	Grupul experimental	Grupul de control		
IQS_1	93.49	80.44	43,05	0,068
IQS_2	85,07	78,83	43,43	0,064
IQS_3	88,22	75,65	43,17	0,052
IQS_4	84,96	78,95	43,33	0,058
IQS_total	82,52	72,31	50,04	0,051

Analiza datelor prezentate în tabelul 3.5, ne permite să afirmăm că nu au fost constatate diferențe statistic semnificative, la etapa de test, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale, demonstrate de subiecții grupului experimental, comparativ cu subiecții grupului de control, unde:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GC/test (U=43,05; $p \leq 0,068$);

- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GC/test (U=43,43; $p \leq 0,064$);

- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare* – GE/test și GC/test (U=43,17; $p \leq 0,052$);

- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GC/test (U=43,33; $p \leq 0,058$);

- pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GC/test (U=50,04; $p \leq 0,051$).

Deci, la etapa de test subiecții GE și GC demonstau abilități relativ asemănătoare a nivelului scăzut de dezvoltare a inteligenței sociale și componentelor sale.

Datele privind existența diferențelor statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale, între subiecții grupului experimental și grupului de control, la etapa retest, sunt prezentate în tabelul 3.6. (Anexa A.6.2) [Contribuție personală].

Tabelul 3.6. Diferențele statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental și grupului de control la etapa retest

Variabile	Media rangurilor		Mann-Whitney U	p<0.05
	Grupul experimental	Grupul de control		
IQS_1	94,69	79,22	44,10	0,031
IQS_2	98,47	75,40	47,38	0,001
IQS_3	94,54	79,37	43,97	0,037
IQS_4	101,71	72,12	50,20	< 0,001
IQS_total	94,79	79,12	44,18	0,028

Respectiv, analiza datelor prezentate în tabelul 3.6, ne permite să afirmăm că am constatat diferențe statistic semnificative de tip ascendent, la etapa retest, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale, demonstrate de subiecții grupului experimental, comparativ cu subiecții grupului de control, unde:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/retest și GC/retest (U=44,10; $p \leq 0,031$);
- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/retest și GC/retest (U=47,38; $p \leq 0,001$);
- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare* – GE/retest și GC/retest (U=43,97; $p \leq 0,037$);
- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/retest și GC/retest (U=50,20; $p < 0,001$);
- pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/retest și GC/retest (U=44,18; $p \leq 0,028$).

Deci, la etapa de retest, subiecții GE, comparativ cu subiecții GC, au demonstrat abilități relativ mai dezvoltate ale inteligenței sociale și componentelor sale, constatând astfel impactul pozitiv al programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți și confirmând ipoteza cercetării.

Datele privind existența diferențelor statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale la subiecții grupului experimental din perspectiva anilor de studii, la etapa test/retest, sunt prezentate în tabelul 3.7. (Anexele A.7.2; A.7.3) [Contribuție personală].

Tabelul 3.7. Diferențele statistice la nivelul inteligenței sociale și componentelor sale, la subiecții grupului experimental, la etapa test/retest din perspectiva anului de studii

Variabile	anul I		anul IV	
	Wilcoxon	p	Wilcoxon	p
IQS_1	-2.12	0,034	-2.02	0.043
IQS_2	-2.46	0,014	-2.23	0.026
IQS_3	-3.64	< 0,001	-1.75	0.079
IQS_4	-1.89	0,059	-2.12	0.034
IQS_total	-4.157	< 0,001	-2.81	0.005

Astfel, analiza datelor prezentate în tabelul 3.7, ne permite să afirmăm că au fost constatate diferențe statistic semnificative de tip ascendent, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 3, demonstrate de subiecții grupului experimental din anul I de studii la etapa test/retest, unde:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest (W=-2,12; $p \leq 0,034$);
- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest (W=-

2,46; $p \leq 0,014$);

- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare* – GE/test și GE/retest ($W = -3,64$; $p < 0,001$);

- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W = -1,89$; $p \leq 0,059$);

- pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W = -4,157$; $p < 0,001$).

Deci, la etapa de test, comparativ cu etapa retest, subiecții GE din anul I de studii au demonstrat abilități relativ mai dezvoltate ale inteligenței sociale și componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 3.

Totodată, constatăm că participarea studenților anului I din grupul experimental la programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale nu a contribuit considerabil asupra dezvoltării capacității de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective, fapt explicat prin situarea la etapa de început a formării profesionale și lipsa experienței de interacțiune socială în plan profesional.

Totodată, analiza datelor prezentate în tabelul 3.7, ne permite să afirmăm că au fost constatate diferențe statistic semnificative de tip ascendent, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 4, demonstrate de subiecții grupului experimental din anul IV de studii, la etapa test/retest, unde:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W = -2,02$; $p \leq 0,043$);

- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W = -2,23$; $p \leq 0,026$);

- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similar* – GE/test și GE/retest ($W = -1,75$; $p \leq 0,079$);

- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W = -2,12$; $p \leq 0,034$);

- pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W = -2,81$; $p \leq 0,005$).

Deci, la etapa de test, comparativ cu etapa retest, subiecții GE au demonstrat abilități relativ mai dezvoltate ale inteligenței sociale și componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 4.

Totodată, constatăm că participarea studenților anului IV din grupul experimental la programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale nu a contribuit considerabil asupra dezvoltării capacității de înțelegere, în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare, fapt explicat prin lipsa sau deficitul interesului pentru analiza interacțiunilor sociale similare în diferite situații de muncă din cauza rigidității particularităților de sistem a domeniului profesional selectat.

Datele privind existența diferențelor statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale la subiecții grupului experimental de gen feminin, la etapa test/retest, sunt prezentate în tabelul 3.8. (Anexele A.7.4; A.7.5) [Contribuție personală].

Tabelul 3.8. Diferențele statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale la subiecții grupului experimental la etapa test/retest din perspectiva de gen

Variabile	gen feminin		gen masculin	
	Wilcoxon	p	Wilcoxon	p
IQS_1	-2.12	0,034	-2.02	0.043
IQS_2	-2.46	0,014	-2.23	0.026
IQS_3	-3.64	< 0,001	-1.75	0.079
IQS_4	-1.89	0,059	-2.12	0.034
IQS_total	-4.157	< 0,001	-2.81	0.005

Astfel, analiza datelor prezentate în tabelul 3.8, ne permite să afirmăm că au fost constatate diferențe statistic semnificative de tip ascendent, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 3, demonstrate de subiecții grupului experimental de gen feminin, la etapa test/retest, unde:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-1,84$; $p\leq 0,066$);

- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-2,71$; $p\leq 0,007$);

- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similar* – GE/test și GE/retest ($W=-2,88$; $p\leq 0,004$);

- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W=-2,58$; $p\leq 0.010$);

- pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W=-3,88$; $p< 0,001$).

Deci, la etapa de test, comparativ cu etapa retest, subiecții GE au demonstrat abilități relativ mai dezvoltate ale inteligenței sociale și componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 3. Totodată, constatăm că participarea studenților de gen feminin din grupul experimental la

programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale nu a contribuit considerabil asupra dezvoltării capacității de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, fapt explicat prin lipsa sau deficitul interesului pentru analiza interacțiunilor sociale similare în diferite situații de muncă din cauza rigidității particularităților de sistem a domeniului profesional selectat.

Totodată, analiza datelor prezentate în tabelul 3.8, ne permite să afirmăm că au fost constatate diferențe statistic semnificative de tip ascendent, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 4, demonstrate de subiecții grupului de experimental de gen masculin, la etapa test/retest, unde:

- pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-2,33$; $p\leq 0,020$);

- pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-2,58$; $p\leq 0,010$);

- pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similar* – GE/test și GE/retest ($W=-3,28$; $p\leq 0,001$);

- pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W=-1,89$; $p\leq 0,059$); pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W=-3,74$; $p<0,001$).

Deci, la etapa de test, comparativ cu etapa retest, subiecții GE au demonstrat abilități relativ mai dezvoltate ale inteligenței sociale și componentelor sale din cadrul subtestelor 1, 2 și 4. Totodată, constatăm că participarea studenților de gen masculin din grupul experimental la programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale nu a contribuit considerabil asupra dezvoltării *capacității de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective*, fapt explicat prin lipsa experienței de interacțiune socială în plan profesional.

Datele privind existența diferențelor statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale la subiecții grupului experimental de gen feminin, la etapa test/retest, sunt prezentate în tabelul 3.9. (Anexele A7.6-A7.8) [Contribuție personală].

Tabelul 3.9. Diferențele statistice la nivelul general al inteligenței sociale și componentelor sale la subiecții grupului experimental la etapa test/retest din perspectiva domeniilor de formare profesională în cadrul facultăților

Variabile	FDAP		FEMI		FFI	
	Wilcoxon	p	Wilcoxon	p	Wilcoxon	p

IQS_1	-1.63	0.102	-1.00	0.317	-1.85	0.063
IQS_2	-2.45	0.014	-1.63	0.102	-1.89	0.059
IQS_3	-1.58	0.114	-1.34	0.180	-3.41	0.001
IQS_4	-1.41	0.157	-1.84	0.066	-1.85	0.063
IQS_total	-2.67	0.007	-2.22	0.026	-3.65	< 0,001

Astfel, analiza datelor prezentate în tabelul 3.9, ne permite să afirmăm că, la nivelul componentelor inteligenței sociale, diferențe statistic semnificative:

- au fost demonstrate la studenții grupului experimental din cadrul Facultății Drept Administrație Publică, doar în cazul subtestului 2 și la nivelul scorului general, unde: pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-1,63$; $p\leq 0,102$); pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-2,45$; $p\leq 0,014$); pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similar* – GE/test și GE/retest ($W=-1,58$; $p\leq 0,114$); pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W=-1,41$; $p\leq 0,157$); pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W=-2,67$; $p\leq 0,007$).

- au fost demonstrate la studenții grupului experimental din cadrul Facultății Economie, Matematică și Informatică, doar în cazul scorului general, unde: pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-1,00$; $p\leq 0,317$); pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-1,63$; $p\leq 0,102$); pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similar* – GE/test și GE/retest ($W=-1,34$; $p\leq 0,180$); pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W=-1,84$; $p\leq 0,066$); pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W=-2,22$; $p\leq 0,026$).

- au fost demonstrate la studenții grupului experimental din cadrul Facultății Filologie și Istorie, doar în cazul subtestului 3 și la nivelul scorului general, unde: pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-1,85$; $p\leq 0,063$); pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-1,89$; $p\leq 0,059$); pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de*

înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similar – GE/test și GE/retest ($W=-3,41$; $p\leq 0,001$); pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W=-1,85$; $p\leq 0,063$); pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W=-3,65$; $p<0,001$).

Rezultatele cercetării studenților GE, în baza metodei *Afirmații neîncheiate*, după participarea acestora în programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, au contribuit și asupra formării abilităților de înțelegere ale celorlalți.

Datele privind existența diferențelor statistice la nivelul componentelor inteligenței sociale la subiecții grupului experimental la etapele test/retest sunt prezentate în figura 3.4. (Anexa A7.9).

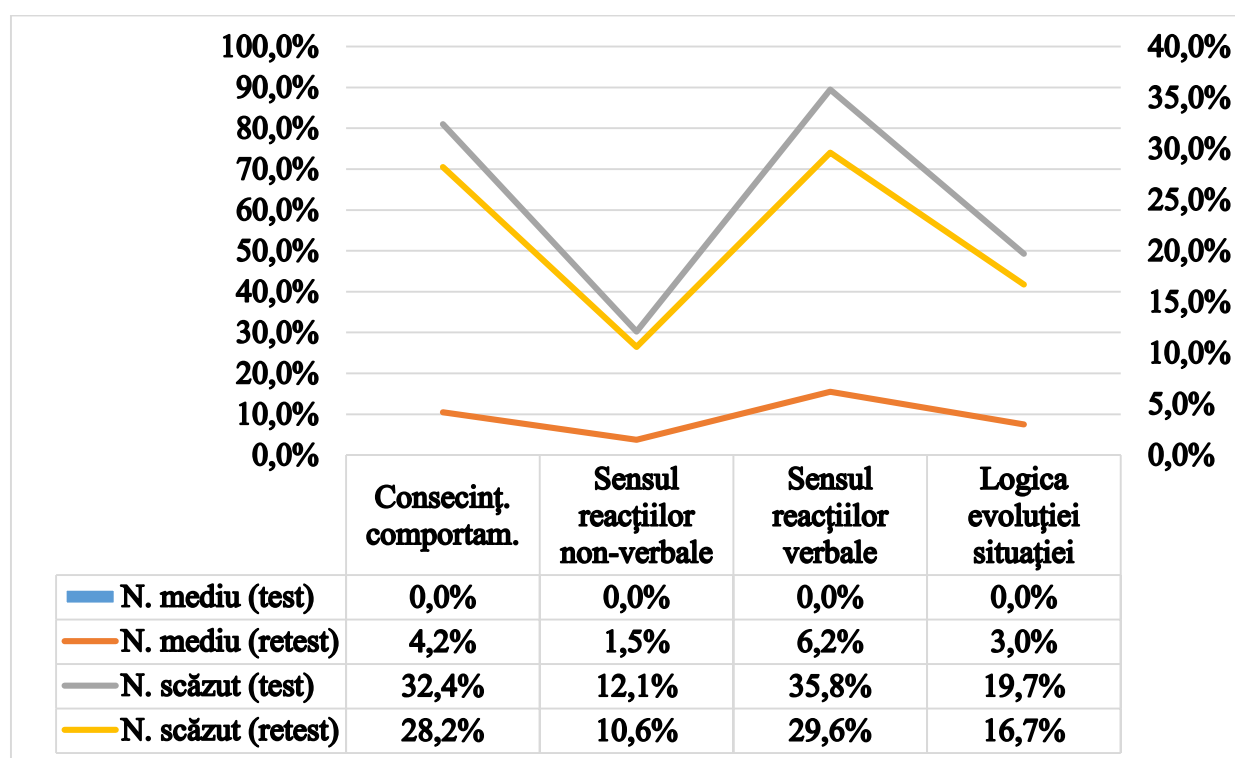


Fig. 3.4. Repartizarea procentual-comparativă pe nivele a răspunsurilor grupului experimental la etapele test și retest, vizând capacitățile componentelor inteligenței sociale
[Contribuție personală]

Astfel, analiza datelor prezentate în figura 3.4, ne permite să afirmăm existența diferențelor semnificative la nivelul următoarelor componente ale inteligenței sociale:

Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman, indică: nivelul mediu al capacității de a prevedea consecințele oamenilor, care sunt legate de aspectul episodic și situațional, de exemplu: „Urmările, oricărei situații, mă fac să mă gândesc uneori și la ele”, „Dacă

cineva, va încerca să inițieze o discuție cu mine mă gândesc, care va fi beneficiul”, „După ce am făcut ceva, merită oare, să mă gândesc la cele întâmplate”, constituind astfel 0% dintre respondenți (până la programul psihologic de dezvoltare) și 4,2% dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare).

Nivelul scăzut a fost oferit răspunsurilor indicate de 32,4% dintre respondenți (până la programul psihologic de dezvoltare) și 28,2% dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare), în care există indici conform cărora, respondenții niciodată nu se gândesc la ceea ce se va întâmpla în viitor, de exemplu: „Urmările, oricărei situații, mă fac să nu mă gândesc la ele, niciodată”, „Dacă cineva, va încerca să inițieze o discuție cu mine, nu doresc să comunic, nu am nevoie de aceasta”, „După ce am făcut ceva, e inutil să mă gândesc la acesta”.

Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane nonverbale, de nivel mediu de a recunoaște semnele nonverbale, este indicată de următoarele declarații: „Expresia feței mele, nu ar trebuie să-mi divulge simțurile”, „După mimica persoanei, este posibil de a determina, dispoziția acesteia”, „După mimica persoanei, nu poate fi făcută nicio concluzie”, „În cazul oricărei persoane, mai întâi de toate, atrag atenție la îmbrăcăminte și încălțăminte”, astfel de răspunsuri, au fost oferite de 0% dintre respondenți (până la programul psihologic de dezvoltare) și 1,5% dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare).

Capacitatea scăzută de a recunoaște semnele nonverbale, este indicată de următoarele declarații: „Expresia feței mele, nu o pot ține sub control”, „După mimica persoanei este greu să judeci, la ce anume, se gândește ea”, astfel de răspunsuri au fost oferite de aproximativ 12,1% dintre respondenți (până la programul psihologic de dezvoltare) și 10,6% dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare).

Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context, de nivel mediu al capacității menționate, este reprezentat de răspunsurile care se referă la următoarele afirmații: „Sensul cuvintelor unei persoane, corelează cu ceea ce el vrea să spună”, „Atunci când cineva vorbește, mă gândesc dacă îmi place această persoană”, „Vocea interlocutorului, transmite informații”, astfel de răspunsuri au fost oferite de aproximativ 0% dintre respondenți (până la programul psihologic de dezvoltare) și 6,2 % dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare).

Respectiv, nivelul scăzut al capacității menționate, este reprezentat de răspunsurile care se referă la următoarele afirmații: „Sensul cuvintelor unei persoane, este greu de înțeles, dacă nu cunoști persoana / este înțeles cu întârziere”, „Vocea interlocutorului, sună urât, frumos, sonor, nu știu...”, astfel de răspunsuri au fost oferite de aproximativ 35,8% dintre respondenți (până la

programul psihologic de dezvoltare) și 29,6% dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare).

Nivelul mediu al *Capacității de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații* este reprezentat de răspunsurile care se referă la următoarele afirmații: „Cel mai principal lucru din cauza căruia oamenii comunică, este dragostea și prietenia / nu doresc nimic, sunt dificultățile cu care se confruntă”, „După o situație neplăcută, reală, încerc să uit despre ea / mă întâlnesc cu prietenii”, „Observând oamenii, este interesant să știu la ce se gândesc”, astfel de răspunsuri au fost oferite de 0% dintre respondenți (până la programul psihologic de dezvoltare) și 3% dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare).

Respectiv, nivelul scăzut al capacității menționate este reprezentat de răspunsurile care se referă la următoarele afirmații: „Cel mai principal lucru din cauza căruia oamenii, nu se înțeleg reciproc, datorează faptului că sunt diferiți”, „După o situație neplăcută, reală, nu vreau să mă gândesc la ea”, „Observând oamenii, nu te poți băga în sufletul lor”, astfel de răspunsuri au fost oferite de aproximativ 19,7% dintre respondenți (până la programul psihologic de dezvoltare) și 16,7% dintre respondenți (după programul psihologic de dezvoltare).

Continuând analiza, putem afirma că înainte de a fi implicați în studiu, studenții nu se gândeau la rădăcina dificultăților cu care se confruntă. Totuși, în cadrul răspunsurilor obținute, există unele momente care indică faptul că unele comportamente de protecție, cum ar fi izolarea și conformismul, sunt aplicate ca fiind unicele comportamente posibile, care, la rândul lor, împiedică înțelegerea altor persoane și asimilarea constructivă a mijloacelor de comunicare.

Nu în ultimul rând, putem constata că cercetarea noastră a determinat studenții să se gândească la ei însuși și la rolul lor în evenimentele în care sunt implicați. Rezultatele obținute, sunt legate de dorința de a oferi răspunsuri așteptate, dar totodată constatăm un efect formativ al cercetării noastre. Oferind răspuns la propozițiile nefinisate și încercând să și le atribuie, studenții au obținut un set de informații utile cu caracter personal, fapt care, la rândul său, dă un impuls dezvoltării.

Deci, cu siguranță trebuie să recunoaștem avantajele sistemului tradițional de educație și tehnologie învățământului superior, dar alături de obținerea unei cantități enorme de cunoștințe generale și profesionale, studenții, cu părere de rău nu sunt întotdeauna în stare să analizeze ceea ce se întâmplă și să modeleze individual și într-un mod activ propriul lor cerc social.

Astfel, una din cele mai importante caracteristici, vizând majoritatea sferelor activității umane eficiente, este inteligența socială. Prin urmare, datorită influenței reciproce a abilităților cognitive și a trăsăturilor de caracter, inteligența socială poate fi dezvoltată în cadrul programelor

psihologice de dezvoltare orientate spre înțelegerea eficientă a celorlalte persoane.

Acest lucru indică o preferință pentru informațiile comunicate oral, care sunt cel mai des folosite în procesul educațional. Apelul la expresiile și emoțiile faciale nu este semnificativ și conștient, studenții tind să evalueze superficial ceea ce se întâmplă, fără a se supune schimbărilor implicite. Această afirmație este susținută de faptul că numărul de răspunsuri, care pot fi atribuite unui nivel mai superior a crescut, în ceea ce privește abilitatea de a recunoaște semnalele verbale. Aceasta confirmă faptul că canalul verbal pentru primirea informațiilor, inclusiv sociale, este utilizat mai eficient și este dominant.

Schimbările minore, în direcția creșterii indicatorul capacității de a înțelege logica evoluției situației, indică, cel mai probabil, că studenții nu se gândesc deliberat la evenimente interpersonale. Stereotipul răspunsurilor confirmă lipsa de interes în analiza evenimentelor interpersonale și ne oferă posibilitatea să presupunem că are loc o întărire a modalităților rigide de înțelegere și răspuns.

Abilitatea de a prevedea consecințele comportamentului uman, reprezentată astfel de un procentaj redus al răspunsurilor atribuite manifestărilor unei capacități foarte dezvoltate de a prevedea consecințele comportamentelor și acțiunilor oamenilor, doar 7,3%, reflectă faptul că un număr foarte mic de studenți au luat în serios noile informații despre alte persoane.

De asemenea, numărul de răspunsuri care indică un nivel scăzut al acestei abilități a fost foarte semnificativ: 54,3% la nivelul întregului grup de cercetare, respectiv în cadrul grupului de control, până la programul psihologic de dezvoltare, 32,4% și 28,2% după programul psihologic de dezvoltare. Este evident că studenții întâmpină greutăți în apreciere avantajelor unei analize conștiente a ceea ce se întâmplă.

Micile schimbări constatate în urma implementării programului psihologic de dezvoltare sunt asociate cu apariția și însușirea unor formulări noi – „Merită să mă gândesc la ce se va întâmpla în continuare”, „după ce am făcut ceva, s-a dovedit a fi greșit”, „dacă cineva vrea să mă cunoască, încerc să înțeleagă ce fel de persoană este”. Astfel, răspunsurile pe care le-au oferit subiecții, după participarea la programul psihologic de dezvoltare, reflectă o nouă înțelegere a ceea ce se întâmplă și aplicabilitatea informațiilor obținute.

Abilitatea de generalizare logică, determinarea trăsăturilor esențiale în reacțiile nonverbale ale unei persoane este analizată prin faptul că numărul răspunsurilor legate de manifestarea nivelului mediu de capacitate de a înțelege reacțiile nonverbale ale altor persoane a crescut nesemnificativ: 0 % până la programul psihologic de dezvoltare și 1,5% după participarea la formare. De asemenea, numărul de răspunsuri, care pot fi atribuite nivelului scăzut de dezvoltare a acestei abilități, a scăzut nesemnificativ, deoarece 12,1% din astfel de răspunsuri au fost acordate

înainte de programul psihologic de dezvoltare și numai 10,6% din răspunsuri după acesta.

Constatăm că acțiunile și exerciții orientate spre înțelegerea emoțiilor și sentimentelor altor persoane au contribuit nesemnificativ asupra faptului că subiecții cercetării nu au început să acorde mai multă atenție nu numai declarațiilor, ci și stărilor de spirit a altor persoane.

Totuși, am constatat noi formulări: „după fața persoanei e posibil de văzut cum ea vrea să ascundă sentimentele”, „expresia feței mele este ușor percepută de ceilalți”, „în cazul unei persoane atrag atenție mai la starea lui de spirit”. Se poate observa că studenții au început mai frecvent să ofere răspunsuri, care indică faptul că informațiile nonverbale au fost evaluate și acceptate ca semnificative la stabilirea contactului cu oamenii. De asemenea, cel mai probabil, o înțelegere a propriilor emoții și ale altora, generează autogovernare și autocontrol în comunicare.

Abilitatea de a înțelege semnificația reacțiilor verbale similare în funcție de contextul situației. O atenție deosebit de meritată o are faptul că numărul răspunsurilor care reflectă nivelul scăzut de manifestare a abilității de a înțelege reacțiile verbale ale altor persoane a scăzut: de la 35,8% înainte de programul psihologic de dezvoltare, la 29,6% după.

Cunoștințele dobândite cu privire la trăsăturile, nevoile și dificultățile reprezentanților diferitelor profiluri profesionale de personalitate au condus la reflecții asupra semnalelor implicite și asupra condițiilor nesigure de comunicare, asupra adevăratelor semnificații ale mesajelor vorbite. Numărul de răspunsuri legate de nivelul mediu al capacității indicate a crescut, de asemenea, de la 0 % înainte de programul psihologic de dezvoltare, până la 6,2 % după antrenament.

Acest lucru poate indica, de asemenea, faptul că studenții au făcut o descoperire personală: sensul cuvintelor nu este întotdeauna echivoc. Confirmarea acestui fapt este legată de formulările noi constatate: „vocea vorbitorului poate fi de orice tip”, „când cineva vorbește, mă gândesc la ceea ce vrea el să spună”, „vorbește, dar ce are pe suflet la moment?”.

Răspunsurile primite, în cursul trezirii interesului și a atenției, indică faptul că informația verbală capătă mai multe sensuri și reflectă nevoile reale ale unei alte persoane numai în ansamblul circumstanțelor comunicării.

Abilitatea de a înțelege logica situațiilor și importanța comportamentului uman în aceste situații.

După cum se poate observa din figura 3.4, numărul răspunsurilor în evaluarea capacității de a înțelege logica evoluției comunicării, practic a scăzut ușor: respectiv 19,7%, înainte de antrenament și cu 16,7%, după programul psihologic de dezvoltare. Presupunem că rezultatele sugerează faptul că pentru studenți, stabilirea logicii evenimentelor, nu a devenit mai accesibilă și mai simplă.

Ședințele, totuși, au contribuit la înțelegerea evenimentelor și situațiilor curente, studenții trăiesc „aici și acum”, construiesc relații bazate pe momentul prezent și pe obiectivele sale reale.

Concluzionăm că abilitatea de a construi logica evenimentelor este determinată de înclinațiile și particularitățile personale și se dobândește pe perioade mai lungi de timp. Formulările care ar reflecta o nouă perspectivă asupra evenimentelor, nu au fost menționată în niciunul dintre răspunsuri.

Astfel, analiza răspunsurilor conduce la următoarele concluzii. Acțiunile de reflecție organizate în cadrul grupului cercetat, contribuie la dezvoltarea abilităților individuale, cum ar fi abilitatea de a înțelege consecințele acțiunilor oamenilor, abilitățile de a înțelege semnalele verbale și nonverbale.

În plus, apelul la emoțiile și sentimentele altor persoane conduce, în mod clar, la dorința de a înțelege nevoile și stările interne ale altora. Înțelegerea declarațiilor verbale reflectă dorința de a înțelege adevăratul sens al mesajului vorbitorului și de a-și dezvălui mesajul către o altă persoană. În același timp, dezvoltarea regulată în perioada de vârstă a subiecților cercetați contribuie la dobândirea experienței de viață, studenții se integrează foarte specific într-un grup, dar primesc în mod independent informații sociale.

O schimbare nesemnificativă în nivelul abilității de a stabili logica dezvoltării evenimentelor înseamnă că dorința de a înțelege și a dobândi cunoștințe despre ei înșiși și de a folosi abilitățile de comunicare, poate fi actualizată prin intermediul instruirii. Experiența vieții, care permite luarea în considerare a tuturor circumstanțelor în dezvoltarea evenimentelor, este dobândită pe tot parcursul vieții unei persoane.

Datele privind existența diferențelor statistice la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale, la subiecții grupului experimental la etapa test/retest, sunt prezentate în tabelul 3.10. (Anexa A7.1) [Contribuție personală].

Tabelul 3.10. Diferențele statistice la nivelul general al inteligenței sociale și componentelor sale la subiecții grupului experimental la etapa test/retest

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	8,00	0,00	-2.58	0,010
IQ_social_2	14,00	0,00	-3.38	0,001
IQ_social_3	22,00	1,00	-3.88	< 0,001
IQ_social_4	10,00	0,00	-2.85	0,004
IQ_social_total	32,00	0,00	-4.98	< 0,001

Astfel, analiza datelor prezentate în tabelul 3.10, ne permite să afirmăm că au fost constatate diferențe statistice semnificative de tip ascendent, la etapa test/retest, la nivelul general al inteligenței sociale și a componentelor sale, demonstrate de subiecții grupului experimental, unde:

pentru subtestul 1, care se referă la *capacitatea de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-2,58$; $p\leq 0,010$); pentru subtestul 2, care se referă la *capacitatea de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor* – GE/test și GE/retest ($W=-3,38$; $p\leq 0,001$); pentru subtestul 3, care se referă la *capacitatea de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare* GE/test și GE/retest ($W=-3,88$; $p<0,001$); pentru subtestul 4, care se referă la *capacitatea de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective* – GE/test și GE/retest ($W=-2,85$; $p\leq 0,004$); pentru scorul compozit, care reflectă *nivelul general de dezvoltare a inteligenței sociale* – GE/test și GE/retest ($W=-4,98$; $p<0,001$).

Este evident faptul că în cadrul grupului de control, în care nu a fost realizat programul de dezvoltare a inteligenței sociale, nu există schimbări semnificative. Totuși, putem constata micile schimbări pozitive în ceea ce privește capacitatea de a înțelege logica situațiilor de interacțiune și importanța comportamentului uman în aceste situații.

Rezultatul obținut este complementar procesului de acumulare naturală și regulată a experienței de viață în adolescență, sensibilă pentru dobândirea cunoștințelor și abilităților sociale, cu dorința subiecților de a înțelege ce se întâmplă, de a acumula cunoștințele necesare pentru o activitate de succes a vieții în societate.

Presupunem că schimbarea pozitivă a capacității de recunoaștere a adevăratului sens al mesajelor de vorbire și a reacțiilor emoționale ale altor persoane se datorează faptului că instruirea a inclus acțiuni care vizează prelucrarea și înțelegerea cognitivă a semnalelor verbale ale mediului social. Orice învățare se bazează pe informații verbale. Înțelegerea și izolarea conștientă a condițiilor oricăror sarcini, inclusiv cele sociale, implică gândirea cu voce tare sau în formă pliată. Indicatorul capacității de a înțelege logica dezvoltării situațiilor de interacțiune și a valorilor comportamentului oamenilor în aceste situații s-a modificat semnificativ. Presupunem că programul psihologic de dezvoltare a devenit un eveniment interpersonal semnificativ, care a inclus judecăți și evaluări diferite, criterii adecvate pentru înțelegere și mijloace corecte de interacțiune.

Analiza și compararea răspunsurilor oferite de grupul experimental, înainte și după participarea în programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, confirmă faptul că au existat schimbări semnificative în atitudinile față de înțelegerea situațiilor sociale. Evident, după cum am menționat anterior, interesul personal și acceptarea emoțională a programului psihologic de dezvoltare s-au reflectat în răspunsurile studenților din grupul experimental. Pe de altă parte, constatăm că schimbările sunt cauzate de influența unor intervenții organizate și de atragerea atenției participanților asupra mijloacelor de obținere a informațiilor despre oameni și stările lor,

despre evenimentele și relațiile din grup, adică de acțiuni de reflecție și de formare a aptitudinilor de interacțiune cu ceilalți, bine orientate în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale.

Totodată, răspunsurile studenților din grupul de control erau adesea de natură formală, studenții au perceput sarcina ca obligatorie și legată de evaluare. Răspunsurile studenților din grupul experimental sunt mai informale și emoționale. Acest fapt poate indica nu numai schimbări în înțelegerea situațiilor sociale, ci și semnificația participării la formare și interesul pentru un set de întrebări oferite.

Creșterea indicilor individuali a inteligenței sociale în cadrul grupului experimental sunt asociate cu achiziția naturală a experienței de viață și maturizarea subiecților grupului. Este logic faptul că înțelegerea a ceea ce se întâmplă în mediul academic și comunicarea cu oamenii necunoscuți duce la învățarea și dezvoltarea abilităților caracteristice inteligenței sociale.

În urma observațiilor efectuate am constatat că studenții, în momentul oferirii răspunsurilor se simt confuzi, fiind puși pentru prima dată în situația când trebuie să conștientizeze și să analizeze posibilitatea aplicării informațiilor relatate. Efortul de învățare la această etapă a formării personalității este util, întrucât corespunde perioadei senzitive care contribuie la extinderea repertoriului modalităților de interacțiune.

Suntem conștienți că formarea personalității este un proces de lungă durată ce nu poate fi încadrat în termenii unui program de intervenție psihologică, dar constatările obținute ne permit să tragem o paralelă între procesul de dezvoltare a inteligenței sociale și procesul de formare a profilului profesional de personalitate la studenți. Continuând șirul logic, comunicările adresate studenților, vizând importanța dezvoltării inteligenței sociale pentru profilul profesional de personalitate a specialistului, au fost formulate în conformitate cu nevoile personale relevante acestora din punct de vedere profesional:

Pentru subiecții la care predomină scala *Extravertit – Rezervat*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale, se referă la posibilitatea ameliorării tendinței de rezervă, detașare, critică, distanțare, scepticism, rigiditate, dispreț. Rezultatul final va fi orientat spre formarea – „deschiderii”, „căldurii”, afectuosității, unui caracter plăcut, agreeat.

Pentru subiecții la care predomină scala *Inteligența*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării inteligenței „discrete”, gândirii concrete, lentorii „spiritului”, procesului de înțelegere și învățare și a interpretării concrete și literale a fenomenelor.

Pentru subiecții la care predomină scala *Stabilitate emoțională – Instabilitate*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării

constituției emotive, delicateții, frământării, ezitanței, impresionabilității, arțăgoșiei, dezamăgirii.

Pentru subiecții la care predomină scala *Supunere – Dominare*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței de a ceda ușor altora și de a fi docil, simțului dezvoltat al culpabilității și obsesiei față de conveniențe, încăpățănării și tendinței spre agresivitate, oponentei și autoritarismului.

Pentru subiecții la care predomină scala *Reținere – Expansivitate*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării predispoziției spre animozitate, descurajare, spre o circumscripție excesivă și înfumurare, depresiune, apatie, ardoare, impulsivitate.

Pentru subiecții la care predomină scala *Forța Eului*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării caracteristicilor care se referă la predispoziția spre oportunism, șerpuirea regulilor și normelor, lipsa sentimentului de a fi dator, indolența și nesimțirea.

Pentru subiecții la care predomină scala *Prudență – Îndrăzneală*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre jenă, atitudinii descumpănite, neîncrederii în puterile proprii, precauției abuzive, sentimentului de inaptitudine, exprimării fictive și sobrietății, nepăsării pentru persoanele de sex opus.

Pentru subiecții la care predomină scala *Duritate – Tandrețe*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre brutalitate, mâhnire, placiditate sau receptivitate excesivă, asprime, cutezanță și disprețuire, subjugării afective și imaturității afective.

Pentru subiecții la care predomină scala *Încrezător – Bănuitor*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre suspiciune (bănuială), rigorii, ademenirii față de daravele personale (egocentrism), moliciunii față de alții, incompetenței de a munci în echipă.

Pentru subiecții la care predomină scala *Practic – Inventiv*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre scrupulozitate, convenționalism, autocontrol exagerat, lipsei de imaginație, ignoranței față de realitățile cotidiene și reacții emoționale violente.

Pentru subiecții la care predomină scala *Direct – Ascuns*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre un caracter sentimental, naiv, repezire, aplicare în exces a manierelor intelectualiste și etatizare, pentru atingerea scopului.

Pentru subiecții la care predomină scala *Încredere în sine – Anxietate*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre maniera universală de nepăsare, neastâmpăr, frământare, suferință și înclinației spre culpabilitate, presentimente și „aranjamente negre”, agitație infantilă.

Pentru subiecții la care predomină scala *Conservator – Radical*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre anchiloză, accepțiunii față de toate „imparțialitățile fundamentale” în sila confruntărilor, precauției și bănuielii față de orice aranjament nou, încetinirii sau potrivniciei față de orice restructurare, radicalism.

Pentru subiecții la care predomină scala *Dependența de grup – Independență*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre dependența socială și atașament față de grup, preferinței pentru deciziile în colectiv, tendinței de a urma calea majorității din lipsa soluțiilor personale.

Pentru subiecții la care predomină scala *Autocontrol înalt – Autocontrol scăzut*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre lipsa de autocontrol, conflictelor cu sinele, neglijenței conveniențelor și supunerii față de impulsuri, neglijenței față de cerințele vieții sociale, circumspecției, vanității, îndărătniciei.

Pentru subiecții la care predomină scala *Destins – Tensionat*, argumentul de bază în vederea necesității dezvoltării inteligenței sociale se referă la posibilitatea ameliorării tendinței spre prostrație, depresiune, pasivitate, deviere a ambițiilor, îngrijorare, frustrare, mâhnire, extenuare.

Rezultatele cercetării denotă faptul că se confirmă ipoteza conform căreia am presupus că prin implementarea unui program psihologic poate fi dezvoltată inteligența socială la studenți. Efectul acțiunilor de dezvoltare, în cadrul programului, se manifestă prin faptul că subiecții dobândesc abilități în analiza semnalelor verbale și nonverbale și a comportamentelor altor persoane, care, în procesul instruirii în cadrul învățământului universitar, vor contribui la formarea profilului profesional de personalitate a specialistului într-un domeniu.

3.3. Concluzii la capitolul 3

Analiza rezultatelor cercetării în cadrul experimentului formativ ne-a permis să emitem următoarele concluzii:

1. Diferențe statistic semnificative la nivelul general al inteligenței sociale și a tuturor componentelor sale, demonstrate de subiecții grupului de control, la etapa test/retest, nu au fost constatate. Astfel, rezultă că subiecții grupului de control (GC), la etapa test/retest, au păstrat cadența în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor*,

de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare, de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective.

2. Diferențe statistic semnificative la nivelul tuturor componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental și grupului de control, la etapa test, nu au fost constatate. Astfel, rezultă că atât subiecții grupului de control (GC), cât și subiecții grupului experimental (GE), la etapa test, au demonstrat rezultate asemănătoare în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare, de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective.*

3. Diferențe statistic semnificative au fost constatate la nivelul tuturor componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental și grupului de control, la etapa retest. Astfel, subiecții grupului experimental (GE), comparativ cu subiecții grupului de control (GC), la etapa retest, au demonstrat o creștere a rezultatelor în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare, de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective.*

4. Diferențe statistic semnificative au fost constatate la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental din anul I și anul IV de studii, la etapa test/retest. Astfel, în cazul subiecților grupului experimental (GE) din anul I de studii, la etapa retest, am constatat o creștere a rezultatelor în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare.* Totodată, în cazul subiecților grupului experimental (GE) din anul I de studii, la etapa retest, nu au fost constatate diferențe semnificative în manifestarea *capacității de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective,* fapt explicat prin situarea la etapa de început a formării profesionale și lipsa experienței de interacțiune socială în plan profesional. Paralel, în cazul subiecților grupului experimental (GE) din anul IV de studii, la etapa test/retest, am constatat o creștere a rezultatelor în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului*

comportamentului oamenilor în situațiile respective. Totodată, în cazul subiecților grupului experimental (GE) din anul I de studii, la etapa retest, nu au fost constatate diferențe semnificative în manifestarea *capacității de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare*, fapt explicat prin lipsa sau deficitul interesului pentru analiza interacțiunilor sociale similare în diferite situații de muncă din cauza rigidității particularităților de sistem a domeniului profesional selectat.

5. Diferențe statistic semnificative au fost constatate la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental din perspectiva de gen, la etapa test/retest. Astfel, în cazul subiecților grupului experimental (GE) de gen masculin, la etapa retest, am constatat o creștere a rezultatelor în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare.* Totodată, în cazul subiecților grupului experimental (GE) de gen feminin, la etapa retest, nu au fost constatate diferențe semnificative în manifestarea *capacității de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective*, fapt explicat prin situarea la etapa de început a formării profesionale și lipsa experienței de interacțiune socială în plan profesional. Paralel, în cazul subiecților grupului experimental (GE) de gen feminin, la etapa retest, am constatat o creștere a rezultatelor în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective.* Totodată, în cazul subiecților grupului experimental (GE) din anul I de studii, la etapa test/retest, nu au fost constatate diferențe semnificative în manifestarea *capacității de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare*, fapt explicat prin lipsa experienței de interacțiune socială în plan profesional.

6. Diferențe statistic semnificative au fost constatate la nivelul componentelor și scorului general al inteligenței sociale între subiecții grupului experimental din perspectiva domeniilor de formare profesională în cadrul facultăților, la etapa test/retest. Astfel, diferențele în cazul subiecților grupului experimental (GE): din cadrul Facultății Drept și Administrație Publică, la etapa retest, au fost demonstrate doar în cazul scorului general și capacității *de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor*; din cadrul Facultății Economie, Matematică și Informatică, la etapa retest, au fost demonstrate doar în cazul scorului general al inteligenței generale; din cadrul Facultății Filologie și Istorie, la etapa retest, au fost demonstrate doar în cazul scorului general și capacității *de înțelegere în funcție de context a*

sensul reacțiilor verbale similare. Analiza și compararea răspunsurilor oferite de grupul experimental, înainte și după participarea în programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, confirmă faptul că au existat schimbări semnificative în atitudinile față de înțelegerea situațiilor sociale.

7. Diferențe statistic semnificative au fost constatate la nivelul tuturor componentelor și scorului general al inteligenței sociale demonstrate de subiecții grupului experimental, la etapa test/retest. Astfel, subiecții grupului experimental (GE), la etapa test/retest, au demonstrat o creștere a rezultatelor în manifestarea *capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor nonverbale ale oamenilor, de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare, de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective*. Rezultatul obținut este complementar procesului de acumulare naturală și regulată a experienței de viață în adolescență, sensibilă pentru dobândirea cunoștințelor și abilităților sociale, cu dorința subiecților de a înțelege ce se întâmplă, de a obține cunoștințele necesare pentru o activitate de succes a vieții în societate.

8. Programul psihologic de intervenție permite dezvoltarea inteligenței sociale la studenți, respectiv se confirmă ipoteza conform căreia inteligența socială poate fi dezvoltată prin intermediul programelor psihologice de dezvoltare a inteligenței sociale, unde, fără a ignora importanța experienței de viață, dezvoltarea nivelului inteligenței sociale este posibilă și în baza intervențiilor special organizate în acest scop.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată fundamentează dimensiunea teoretică și experimentală a conceptului de inteligență socială la studenți din perspectiva profilului profesional de personalitate. Cele mai relevante valorile științifice obținute în cercetare au conturat următoarele concluzii generale:

1. Conceptul de inteligență socială este definit în lucrare prin prisma reperelor teoretice abordate sistemic care fundamentează înțelegerea acestuia din perspectiva profilului profesional de personalitate. În general, persoanele cu inteligență socială sunt considerate a fi cele care au capacitatea de a produce un comportament adecvat pentru atingerea obiectivelor sociale dorite. Definiția elaborată prezintă o valoare științifică importantă care vine să conceptualizeze inteligența socială și profilul profesional de personalitate în cercetarea noastră, *inteligența socială abordată din perspectiva valorificării domeniului de formare profesională, care la rândul său sunt actorii acestei interacțiuni, se referă la abilități specifice de interacțiune socială a specialiștilor formați sau aflați în procesul de formare ce îndeplinește paralel rolul sursei și mijlocului de producere, ce se rezumă la producerea cognițiilor, atitudinilor și comportamentelor dezirabile ce valorifică potențialul său socio-profesional, adică în concordanță cu propriul profil profesional de personalitate* [4; 21; 22; 38], (Capitolul 1).

2. A fost elaborat un model de evaluare psihologică a fenomenului care a stabilit nivelurile de dezvoltare a inteligenței sociale și a conturat factorii de personalitate care sunt determinați pentru profilul profesional de personalitate. Metodologia prezentată creează condiții oportune pentru specialiștii din domeniu în psihodiagnosticul inteligenței sociale la studenți din perspectiva profilului profesional de personalitate [5; 19; 27; 38], (Capitolul 2).

3. A fost conturată o viziune științifică care evidențiază relațiile existente dintre inteligența socială și profilul profesional de personalitate a studentului. Respectiv, aceasta prezintă analiza însușirilor de personalitate determinate în cazul studenților de la diferite specialități, care evidențiază și determină specificul profilului general de personalitate al acestora. S-a constatat că dezvoltarea componentelor inteligenței sociale la studenți, este de diferite nivele. Totodată, au fost demonstrate diferențele statistice semnificative din perspectiva: *anului de studii* (I și IV) al subiecților cercetării, unde studenții anului IV denotă indici mai dezvoltați la nivelul scorului compozit (nivelul general); *genului* subiecților cercetării, unde studenții de gen feminin și masculin demonstrează asemănări la nivelul general al dezvoltării în cazul capacităților de a anticipa consecințele comportamentului uman, de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale reacțiilor umane non-verbale, de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în

funcție de context, de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în aceste situații; *domeniului general de formare profesională*, unde studenții de la diferite facultăți demonstrează asemănări și deosebiri la nivelul general al dezvoltării inteligenței sociale în cazul componentelor menționate [20; 22; 24; 26], (Capitolul 2).

4. A fost identificat *Profilul profesional de personalitate a studenților din perspectiva domeniilor generale de formare profesională*, raportat la nivelurile inteligenței sociale a subiecților cercetați. Acest profil este conturat de corelațiile dintre inteligența socială și factorii de personalitate ale studenților implicați în cercetare, fiind determinate de metode statistice valorificate [26; 27; 38], (Capitolul 2).

5. A fost elaborat, implementat și validat experimental *Programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale la studenți*. Aplicarea programului psihologic de dezvoltare a favorizat creșterea nivelului general al inteligenței sociale a subiecților grupului experimental cât și a rezultatelor în manifestarea capacităților de anticipare a consecințelor comportamentului oamenilor, de comunicare logică și de delimitare a simbolurilor semnificative ale reacțiilor non-verbale ale oamenilor, de înțelegere în funcție de context a sensul reacțiilor verbale similare, de înțelegere a logicii evoluției situației și a sensului comportamentului oamenilor în situațiile respective. Rezultatul obținut este complementar procesului de acumulare naturală și regulată a experienței de viață în adolescență, sensibilă pentru dobândirea cunoștințelor și abilităților sociale, cu dorința subiecților de a înțelege ce se întâmplă, de a obține cunoștințele necesare pentru o activitate de succes a vieții în societate [21; 23; 38], (Capitolul 3).

Astfel, sinteza detaliată a rezultatelor științifice, a permis să constatăm că atât scopul cât și obiectivele cercetării au fost realizate în totalitate și ca efect final a fost soluționată *problema științifică importantă* care a constat în determinarea și descrierea particularităților inteligenței sociale ale studenților din perspectiva profilului profesional de personalitate.

Cercetarea realizată prezintă și anumite *limite ale rezultatelor obținute* care reliefează dificultatea de analiză amplă, generalizatoare a tuturor particularităților inteligenței sociale în relație cu profilul profesional de personalitate.

Potențialele direcții viitoare de cercetare cu privire la inteligența socială și relația ei cu profilul profesional de personalitate a studenților vizează:

- dezvoltarea inteligenței sociale din perspectiva altor etape de vârstă;
- elaborarea metodelor empirice actualizate cu referire la conceptele menționate;
- identificarea impactului particularităților inteligenței sociale și profilul profesional de personalitate în contextul managementului conflictelor organizaționale.

Rezultatele studiului teoretico-experimental privind dezvoltarea inteligenței sociale la

studenți din perspectiva profilului profesional de personalitate, ne-a permis să formulăm următoarele recomandări pentru implementare, cu caracter teoretic și aplicativ:

Pentru factorii de decizie:

- Crearea politicilor educaționale, cadre de referință și strategiilor care să promoveze dezvoltarea inteligenței sociale la studenți în cadrul procesului de formare profesională;
- Promovarea cercetărilor, la nivel național și internațional, care au drept obiective înțelegerea conceptelor de inteligență socială și profil profesional de personalitate, precum și elaborarea metodelor de dezvoltare a inteligenței sociale cu impact asupra profilului profesional de personalitate a specialistului în formare;
- Monitorizarea dezvoltării inteligenței sociale și formării profilului profesional de personalitate a studenților în contextul schimbărilor permanente ale sistemului educațional național.

Pentru instituțiile de învățământ superior:

- Elaborarea și/sau includerea în programele de studii a cursurilor care se vor referi la inteligența socială și profil profesional de personalitate (Inteligențele multiple; Formarea personalității în cadrul mediului profesional);
- Organizarea evenimentelor științifice în scopul promovării conceptului de inteligență multiplă, inteligență socială, profil profesional de personalitate; dezvoltarea profesională a personalității; evidențierea rolului inteligenței sociale pentru orientarea profesională a studentului; accentuarea impactului inteligenței sociale asupra profilului profesional de personalitate al studenților;
- Antrenarea cadrelor de conducere și didactice în formări cu referire la valorificarea inteligenței sociale în cadrul procesului educațional și a facilitării formării personalității în context profesional.

Pentru directorii de program:

- Familiarizarea studenților cu noțiunile de inteligență, inteligență socială, profil profesional de personalitate;
- Organizarea orelor de informare și a programelor de educație, cu referire la facilitarea înțelegerii particularităților de dezvoltare a personalității în context profesional.

BIBLIOGRAFIE

1. ALBRECHT, K. *Inteligența socială*. București: Editura Curtea Veche, 2007. 336 p. ISBN 978-973-669-314-4.
2. ANTONESEI, L. *Paideia. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom, 1996. 128 p. ISBN 973-9248-08-X.
3. BOLBOCEANU, A. *Impactul comunicării cu adultul asupra dezvoltării intelectuale în diferite perioade ale ontogenezei: teză de doctor habilitat în psihologie*. Chișinău, 2005.
4. BUCUN, N., ILICIEV, M. Relația dintre accentuări de caracter și inteligența socială la studenți. În: *Univers Pedagogic*, nr 49, p. 73-79, 2016. ISSN 1815-7041.
5. BUCUN, N., ILICIEV, M. Particularitățile inteligenței sociale la adolescenții educați în instituțiile de tip rezidențial. În: *Univers Pedagogic*, 2016, nr 50, pp. 55-60. ISSN 1815-7041.
6. CHELCEA, S. *Personalitate și societate în tranziție*. București: Societatea Știință & Tehnică S.A., 1994. 336 p. ISBN 973-96937-1-7.
7. CHIRICĂ, S., ANDREI, D., CIUCE, C. *Aplicații practice ale psihologiei organizaționale*. Cluj-Napoca: Editura ASCR & Cognitrom, 2009. ISBN 978-973-7973-60-3.
8. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale. Studiu monografic asupra cadrelor didactice*. Chișinău: Tipografia UPS „Ion Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
9. COLWELL, P. *Cheia succesului*. Iași: Editura Polirom, 2003. ISBN 973-681-275-8.
10. Concepție privind orientarea, pregătirea și instruirea profesională a resurselor umane. Anexă la Hotărârea Parlamentului nr.253-XV/2003 Disponibil: <http://old.mmppsf.gov.md/docs/legi/H%20Parl%20nr.%20253.pdf>
11. CRĂCIUNESCU, R. *Introversiune / extraversiune*. București: Ed. Științifică, 1991. 151 p. ISBN 973-29-0208-6.
12. DAFINOIU, I. *Personalitatea. Modele calitative de abordare observația și interviul*. Iași: Ed. Polirom, 2002. ISBN 973-683-885-4.
13. DÎRȚU, C. *Psihologia Socială Clinică*. Coord I. Dafinoiu, S. Boncu, 2014. ISBN 978-973-46-4436-0.
14. GOLEMAN, D. *Inteligența socială*. Ed. Curtea Veche, 2007. p. 84. ISBN 5948486004639.
15. GOLU, F. *Psihologia dezvoltării umane*. București: Ed. Universitară, 2010. ISBN 978-973-749-865-6.
16. GOLU, M. *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze, 1993. ISBN 9739099165.
17. GOLU, M. *Fundamentele psihologiei*. (Vol. I și II), București: Editura Fundației România de Main, 2007. ISBN 978-973-725-857-1.
18. HAYES, N., ORRELL, S. *Introducere în psihologie*. București: Editura All, 2010. 544 p.

ISBN 973-571-433-7.

19. **ILICIEV, M.** Aspectele inteligenței sociale în contextul educațional. În: *Conferința Științifico-Practică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior”*, 5 iunie 2014, vol. 1, Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu”, p.207-211, 2014. ISSN 2587-3563.
20. **ILICIEV, M.** Specificul exercitării funcțiilor inteligenței sociale în cadrul învățământului universitar. În: *Analele Științifice ale Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul*, 2014, vol. 10, pp. 112-117. ISSN 1875-2170.
21. **ILICIEV, M.** Relația dintre nivelul inteligenței sociale și reușita academică la studenți. În: *Conferința Științifico - Practică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior”*, 5 iunie 2015, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2015. pp. 157-160. ISBN 978-9975-914-98-7.
22. **ILICIEV, M.** Abordarea teoretică a relației dintre inteligența socială și empatie în contextul de formare a personalității. În: *Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”*, 5-7 noiembrie 2015, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. pp. 507-510. ISBN 978-9975-48-100-7.
23. **ILICIEV, M.** Rolul inteligenței sociale în context profesional. În: *Conferința Științifico-Practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior”*, 7 iunie 2016, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu”, p.166-170, 2016. ISSN 2587-3563.
24. **ILICIEV, M.** Particularitățile raportului stres-inteligență socială. În: *Conferința Științifică Internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”*, 7 iunie 2017, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu”, 2017. pp. 93-97. ISBN 978-9975-88-019-0.
25. **ILICIEV, M.** Abordarea teoretică a inteligenței sociale în contextul gender. În: *Conferința Științifică Internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”*, 7 iunie 2018, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu”, 2018. pp. 75-79. ISBN 978-9975-88-042-8.
26. **ILICIEV, M.** Profilul profesional de personalitate al studenților în funcție de nivelul dezvoltării inteligenței sociale. În: *STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE*, nr.9 (159), 2022. ISSN 1857-2103.
27. **ILICIEV, M.** Specificul dezvoltării inteligenței sociale la studenți, viitori pedagogi, din perspectiva contextelor de interacțiune. În: *Materialele Conferinței "Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere"*, Vol.43, 28 octombrie 2022,

- Iași: Performantica, 2022. ISSN 2971- 8740.
28. ILUȚ, P. *Sinele și cunoașterea lui*. Iași: Editura Polirom, 2001. ISBN 9736838498.
 29. JELESCU, P. Geneza negării la copii în perioada preverbală: (studiu teoretico-experimental). Chișinău: Muzeum, 1999. 248 p. ISBN 9975-905-27-7.
 30. LOSÎI, E. Inteligența emoțională și succesul profesional al lucrătorilor bancari. În: *Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială*. nr. 20. 2010, p. 1-12. ISSN 1857-0224
 31. LUCA, M.R. *Introducere în psihologia personalității, ediția a 2-a revizuită și adăugită*. Brașov: Editura Universității Transilvania. 2013. ISBN 978-606-19-0281-1.
 32. MACSINGA, I. *Psihologia diferențială a personalității*. Timișoara: Tipografia Universității de Vest din Timișoara, 2015. ISBN 978-973.36.0655-0.
 33. MATTHEWS, G., DEARY, I.J., WHITEMAN, M.C. *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*. Ediția a II-a. Iași: Polirom, 2012. 570 p. ISBN 978-973-46-3070-7.
 34. MĂRGINEANU, N. *Psihologia persoanei*. București: Editura Științifică, 1999. 569 p. ISBN 9734402528.
 35. MINULESCU, M. *Psihodiagnoza modernă. Chestionarele de personalitate*, București: Editura Fundației Romania de Măine, 2004. 320 p. ISBN 973-582-802-2.
 36. MOSCOVICI, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Editura Polirom, 1998. 256 p. ISBN 973-683-071-3.
 37. OPRE, A. *Introducere în teoriile personalității*. Ediția a II-a. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2006. 241 p. ISBN 9737973410.
 38. PALADI, O., ILICIEV, M. Profilul profesional de personalitate al studenților din perspectiva nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale. În: *CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ — PSIHLOGIE APLICATĂ cu tema: „Actualitate și perspective în cercetarea psihologică”*, 29-30 noiembrie 2022, vol. 2, Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2022. pp. 248-254. ISBN 978-9975-159-99-9.
 39. PAVELCU, V. *Psihologia personalității*. Iași: Tipo Moldova. 2011. 140 p. ISBN 978-973-168-576-2.
 40. PAVELCU, V. *Invitație la cunoașterea de sine*. Iași: Tipo Moldova. 2011. 134 p. ISBN 9731685731.
 41. PLATON, I. *Formarea inteligenței sociale în adolescența timpurie*: teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2020.
 42. Programul național în domeniile cercetării și inovării pentru anii 2020-2023. Anexa nr.1 la Hotărârea Guvernului nr. 381/2019 Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/pnci_romana.pdf

43. RIMÉ, B. *Comunicarea socială a emoțiilor*. București: Trei, 2008. 533 p. ISBN 9737071557.
44. ROBU, V., CIUDIN, M. Inteligența emoțională și socială în rândul adolescenților superior dotați. Studiu comparativ. În: *Psihologie, revista științifico-practică*. ISSN 1857-2502.
45. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom, 2001. 248 p. ISBN 937-683-654-1.
46. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*: autoreferat tezei de doctor în pedagogie, Chișinău, 2013, 31 p.
47. SAVCA, L., ș.a. *Aspecte ale psihocorecției*. Chișinău: [s.n.], 2003. 196 p. ISBN 9975-921-36-1.
48. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2014-2020 „Educația-2020”, aprobată prin Hotărârea Guvernului RM nr. 944 din 14 noiembrie 2014. <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355494>
49. Strategia de dezvoltare a educației pentru anii 2021-2030 ”EDUCAȚIA 2030”. https://ipp.md/wp-content/uploads/2022/10/Strategia-EDUCATIE-2030-Versiunea_01.pdf
50. ȘCHIOPU, U. *Introducere în psihodiagnostic*. București: Ed. Fundației „Humanitas”, 2002. 340 p. ISBN 973-85164-4-7.
51. ȚUȚU, M.C. *Psihologia personalității*. Ed. a 4-a. București: Editura Fundației României de Măine, 2007. ISBN 978-973-725-932-5.
52. ZAGAIEVSCHI, C. *Fundamente teoretice și metodologice ale dezvoltării inteligenței emoționale prin comunicare la adolescenți*: teză de doctor în pedagogie. Chișinău, 2013.
53. ZAPAN, Gh. *Cunoașterea personalității semenilor*. București: Ed. Militară, 1992. 312 p. ISBN 9733202428.
54. ZLATE, M. *Fundamentele psihologiei*. Iași: Polirom, 2016. ISBN 9789734615209.
55. ZLATE, M. *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei, 2004. ISBN 973-8291-30-5.
56. ANASTASI, A. *Psychological Testing*. 6th. Edition. Hardcover: Macmillan Coll Div, 1988. ISBN 0023030208.
57. BANNISTER, D. *Evaluation of Personality Constructs*. London: Academic Press, 1968, ISBN 978-0120779505.
58. BARNES, M. Social intelligence and developing of nonverbal intelligence. In: *Intelligence*. № 13(3), 1989. pp. 263-287. ISSN 0160-2896.
59. BAZERMAN, M. *Judgment in managerial decision making*. 7th ed. New Yourk: Ed. John Wiley and Sons, 2009. ISBN: 978-0-470-04945-7.
60. CAMPBELL, D.T., FISKE, D.W. Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix. In: *Psychological Bulletin*, 56, 1959. pp. 81-105. ISSN 2152-7180.

61. CANTOR, N., KIHLSSTROM, J.F. Social Intelligence: The cognitive basis of personality. In: *Review of Personality and Social Psychology*, (Vol. 6). Beverly Hills, Ca.: Sage. 1985. ISBN 0-8039-2507-7.
62. CANTOR, N., KIHLSSTROM, J. *Personality and Social Intelligence*. Century Psychology Series: Pearson College Div, 1987. 290 p. ISBN 0136579663.
63. CLONNINGER, S. *Theory of Personality*. New Jersey: Prentice Hall, 1993. 554 p. ISBN 0139153071.
64. DAS, J.P. *Das-Naglieri cognitive assessment system*. Chicago: Riverside Publishing: [s. a.], 135 p. ISBN 978-620-1-21163-6.
65. EYSENK, H.J. *Know your own IQ*. NY.: Penguin books, 1962. 354 p. ISBN 0140206566.
66. EYSENCK, H.J. *Genius. The natural history of creativity*. New York: Cambridge University Press, 1995. 344 p. ISBN 0521480140.
67. EYSENCK, H.J. *Intelligence: A new look*. Transaction Publ., 2000. 227p. ISBN 0765807076.
68. ELKIND, D., FLAVELL, J.H. *Studies in Cognitive Development*. Oxford University Press, 1969. ISBN 0195008774.
69. FORD, M., TISAK, M. A further research of social intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*, 1983. pp. 196-206. ISSN 0022-0663.
70. FREDERICKTOWN, N. The place of social intelligence in a taxonomy of cognitive abilities. In: *Intelligence*. № 5. 1984. pp. 315-337. ISSN 0160-2896
71. GARDNER, H. *Multiple intelligences: the theory in practice*. NY.: Basic Books, 1993. ISBN 9780465018222.
72. GRIEVE, R., MAHAR, D. Can social intelligence be measured? Psychometric properties of the Tromsø Social Intelligence Scale – English Version. In: *The Irish Journal of Psychology*. 34 (1), pp. 1-12. 2013. ISSN 0303-3910.
73. GUILFORD, J.P., O'SULLIVAN M. *Manuel d'application des tests d'intelligence sociale (adaptation française)*. Paris: Les Éditions du Centre de Psychologie Appliquée, 1977.
74. GUILFORD, J.P. *The nature of human intelligence*. NY.: McGraw-Hill, 1967. 153 p. ISBN 9780070251359.
75. HEIN, S. *EQ for Everybody: Practical Guide to Emotional Intelligence*. New York: Aristotle Press; Limited 1st edition, 1996. 150 p. ISBN: 096553930X.
76. HUNT, T. The measurement of social intelligence. In: *Journal of Applied Psychology*, Nr. 12, 1928. p. 317-334. ISSN 0021-9010.
77. JONES, K., DAY, J.D. Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol 89 (3), 1997. pp. 486-497.

ISSN 00220663.

78. KEATING, D.P. A search for social intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*. nr. 70, 1978. pp. 218-233, ISSN 0022-0663.
79. KELLY, G.A. The psychology of personal constructs. New York: Norton (Reprinted by Routledge, London,), 1991. ISBN 978-0415037976.
80. KOSMITZKI, C., JOHN, O. The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. In: *Personality & Individual Differences*. no. 15. 1993. pp. 11-23. ISSN 0191-8869.
81. LAMIELL, J.T. Toward an Idiothetic Psychology of Personality. In: *American Psychologist*, nr. 36, 1981. ISSN 0003-066X.
82. LEE, J. et al. Discrimination of social knowledge and its flexible application for creativity: A multitrait-multimethod approach. In: *Personality and Individual Differences*, nr.32, 2002. ISSN 0191-8869.
83. LEE J., WONG, C., DAY, J., MAXWELL, S., THORPE, P. Social and academic intelligences: A multitrait-multimethod study of their crystallized and fluid characteristics. In: *Personality and Individual Differences*, nr.29, 2000. ISSN 0191-8869.
84. MARLOW, H.A. Social intelligence: evidence for multidimensionality and construct independence. In: *Journal of Educational Psychology*. 1986. № 32(3). pp. 52-58. ISSN 0022-0663.
85. MUGNY, G., DOISE, W. Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. In: *European Journal of Social Psychology*, nr.8, 1978. ISSN 0046-2772.
86. O'SULLIVAN, M. Six factors of behavioral cognition: understanding other people. In: *Journal of Educational Measurement*. № 12. 1975. pp. 255-271. ISSN 1745-3984.
87. O'SULLIVAN, M., GUILFORD, J.P., DE MILLE, R. *The measurement of social intelligence*. Los Angeles: University of Southern California, 1965.
88. RIGGIO, R.E. Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping construct. In: *Personality and Individual Differences*. №.12. 1991. pp. 695-702. ISSN 0191-8869.
89. SALOVEY, P., MAYER, J.D. *Emotional intelligence. Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. N.Y.: Dude Publishing, 2007. ISBN 978-1-887943-72-7.
90. SARTON, A. *La traversée des émotions. Une voie à découvrir vers la connaissance et l'expression de soi (Développement personnel)*. Editorial: Dunod, 2000. ISBN 2100050435.
91. SCHNEIDER, R., ACKERMAN, P., KANFER, R. To "act wisely in human relations": Exploring the dimensions of social competence. In: *Personality & Individual Differences*. no. 21. 1996. ISSN 0191-8869.

92. SHOUKSMITH, G. *Intelligence, Creativity and Cognitive Style*. Binding: Hardcover, 1970. ISBN 0713409800.
93. SPEARMAN, C.E. "General Intelligence," Objectively Determined and Measured. In: *The American Journal of Psychology*, Vol. 15. USA: University of Illinois Press, 1904. pp. 201-292. ISSN 0002-9556.
94. STERNBERG, R. *Beyond IQ: A triarhic theory of human intelligence*. New-York: Cambridge University Press, 1985. 432 p. ISBN 0521278910.
95. STERNBERG, R., CONWAY, B., KETRON, J., Bernstein, M. People's conceptions of intelligence. In: *Journal of Personality & Social Psychology*. no. 41. 1981. ISSN 0022-3514.
96. STERNBERG, R. *The Nature of Human Intelligence*. Paperback: Cambridge University Press, 2018. ISBN 1316629643.
97. SULLIVAN, H.S. *Interpersonal Theory and Psychotherapy*. N.Y.: Routledge, 256 p. 1996. ISBN 0415119731.
98. THORNDIKE, R.L. Factor analysis of social and abstract intelligence. In: *Journal of Educational Psychology*. № 27, 1986. p. 231-233. ISSN 0022-0663.
99. THURSTONE, L.L. *The Nature of Intelligence* (Paperback). N.Y.: Routledge, 2014. 224 p. ISBN 1138882550.
100. WECHSLER, D. *The measurement and appraisal of adult intelligence*. 3th ed. Baltimore: Williams & Wilkins. 1944. 282 p.
101. WEIS, S., SÜß, H.M. Social Intelligence – A Review and Critical Discussion of Measurement Concept. In: *An International Handbook of Emotional Intelligence*, Chapter: 10, Hogrefe: Ralf Schulze & Richard D. Roberts, 2005, pp.203-230. ISBN 0-88937-283-7.
102. ZHANG, L., STERNBERG R.J. A Threefold Model of Intellectual Styles. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 1, Springer, 2005. ISSN 1040-726X.
103. ZHANG, L. *The Value of Intellectual Styles*. N.Y.: Cambridge University Press. 2017. ISBN 9781316014561.
104. АЙЗЕНК, Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. В: *Вопросы психологии*. № 1, 1995. С. 111-131, ISBN 5-88527-035-X.
105. АКИМОВА, М.К., КОЗЛОВА, В.Т., ФЕРЕНС, Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического. В: *Вопросы психологии*. №1, 1999. С 21. ISBN 5-88527-035-X.
106. АНАСТАЗИ, А., УРБИНА, С. *Психологическое тестирование*. 7-е межд. изд. СПб.: Питер, 2007. 688 с. ISBN 978-5-272-00106-1, 5-272-00106-0.
107. АНУРИН, В. *Интеллект и социум. Введение в социологию интеллекта*. Н. Новгород:

- издательство Н-городского университета, 1997. ISBN 5–85746–099–9.
- 108.АСМОЛОВ, А.Г. *Психология личности: Принципы общепсихологического анализа*. Учеб. для вузов. М.: Смысл, 2001. 416 с. ISBN 5-89357-101-0.
- 109.БЕЛЯЕВА, Е.В. *Социальный интеллект и психологические качества личности руководителя: на примере предприятий нефтегазовой отрасли*: автореф. дис. канд. психол. наук. Самара: 2005. 26 с.
- 110.БЕНДАС, Т.В. *Гендерная психология: учебное пособие*. СПб.: Изд - во «Питер», 2005. 431 с. ISBN 5-94723-369-X.
- 111.БЕНДАС, Т.В. *Психология лидерства: тендерный и этнический аспекты*: автореф. дис. докт. психол. наук. СПб., 2005. 28 с.
- 112.БЕНДАС, Т.В., ЯКИМАНСКАЯ, И.С. *Лидерство в кросс - культурных и тендерных исследованиях*. Оренбург: ИПК ГОУ ОГУ, 2006. 294 с. ISBN 5-7410-0599-3.
- 113.БИНЕ, А., СИМОН, Т. *Определение уровня интеллекта у детей от 3 до 13 лет*. М.: Астер, 2004. 48 с. ISBN 5-98285-003-9.
- 114.БИТЯНОВА, М.Р. *Социальная психология: наука, практика и образ мыслей*. М.: ЭКСМО - Пресс, 2001. 576 с. ISBN 5-04-007344-5.
- 115.БОБНЕВА, М.И., ШОРОХОВА, У.В. *Психологические механизмы регуляции социального поведения*. М.: Наука, 1979. 339 с.
- 116.БОГОЯВЛЕНСКАЯ, Д.Б. *Психология творческих способностей*. М.: «Академия», 2002. 320 с. ISBN 5-7695-0888-4.
- 117.ВАРЛАМОВА, Е.П. Рефлексивная диагностика в системе образования. В: *Вопросы психологии*. №5, 1997. С. 28-43. ISBN 5-88527-035-X.
- 118.ВАРЛАМОВА, Е.П. *Динамика творческой уникальности человека в рефлексивно-инновационном процессе*: автореф. дис. канд. псих, наук. М.: МГЮА, 1997. 24 с.
- 119.ВАТИНА, Е. *Организационно-педагогические условия формирования социального интеллекта учащихся младшего подросткового возраста с недоразвитием познавательной деятельности*: дис. канд. псих, наук. Екатеринбург, 2006.
- 120.ВЕРБИЦКИЙ, А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высш. шк., 1991. 207 с. ISBN 5-06-002079-7.
- 121.ВЫШКВЫРКИНА, М. Динамика социального интеллекта в юношеском возрасте. В: *Психология человека в современном мире*. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 400 с. ISBN 978-5-9270-0170-5.
- 122.ГАРАНИНА, Ж.Г. Саморегуляция как фактор личностно-профессионального саморазвития будущих специалистов. В: *Интеграция образования*. №3. С. 374-381,

2016. ISSN 1991-9468.
123. ГИНЗБУРГ, М.Р. Использование метафоры изменения при работе со старшими подростками. В: *Психологическая наука и образование*. № 1, 1997. С. 34-39. ISSN 1814-2052.
124. ГЕРАНЮШКИНА, Г.П. *Социальный интеллект студентов - менеджеров и его развитие в условиях формирующего эксперимента*: автореф. канд. дис. Иркутск, 2001. 26 с.
125. ГИППИУС, С. *Тренинг развития креативности: гимнастика чувств*. СПб.: Речь, 2001. 346 с.
126. ГОНЧАРОВ, В.С. Соотношение форм когнитивного развития и типов его проектирования. В: *Психологическая наука и образование*. №2. 2004. С. 11-19. ISSN 1814-2052.
127. ГУДЗЬ, Е.О., МЕДВЕДЕВ, В.П. *Исследование социального интеллекта учащейся молодежи средних профессиональных учебных заведений*. Таганрог, 2010. ISSN 1996-3955.
128. ГУТКИНА, Н.И. *Личностная рефлексия в подростковом возрасте*: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 1983.
129. ДАНДАРОВА, Ж.К. и др. *Психология подростка. Трудный возраст от 11 до 18 лет*. под ред. Реан, А. А. Москва: Олма-Пресс, 2007. 480 с. ISBN 978-5-93878-230-3.
130. ДЕМИДЕНКО, М.В. *Исследование социально-личностной рефлексии как средства социализации старших школьников*: дис. на соискан. учен. степ. канд. психологич. наук. Самара: СамГПУ, 2000. 162 с.
131. ДРУЖИНИН, В.Н. *Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие*. М.: ПЕР СЭ., 2001. 224 с. ISBN 5-9292-0040-8.
132. ДРУЖИНИН, В.Н. *Психология общих способностей*. СПб.: Питер, 1999. 368 с. ISBN 5-314-00121-7.
133. ЗИМНЯЯ, И.А. *Педагогическая психология: учеб. для вузов*. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Университетская книга; Логос, 2009. 384 с. ISBN 978-5-98704-442-1.
134. ЗИНЧЕНКО, В.П. Наука о мышлении. В: *Психологическая наука и образование*, №1. 2002. ISSN 1814-2052.
135. ЗНАКОВ, В.В. Самопознание субъекта. В: *Психологический журнал*. №1. 2002. С. 31-43. ISSN 0205-9592.
136. ИШУТИНА, Е.И. *Взаимосвязь уровня социального интеллекта с показателями*

- тревожности у представителей разнотипных профессий: автореф. канд. дис.*
Барнаул: 2002. 22 с.
- 137.КАРПОВ, А.В. *Психология рефлексивных механизмов деятельности. Рефлексия в структуре психических процессов.* Издательство: Институт психологии РАН, 2004. 424 с. ISBN 5-9270-0052-5.
- 138.КИНЯКИНА, О.Н. *Суперинтеллект. Интенсив - тренинг для повышения.* М.: Эксмо, 2006. 416 с. ISBN 5-699-18364-7.
- 139.КЛЕЩЕВА, Т. *Связь социального интеллекта с профессиональной направленностью.* Иркутский государственный университет филиал в г. Братске, 2013. ISBN 978-5-9624-0162-1.
- 140.КОМАРОВА, Т.К. Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности. В: *Психологический журнал.* Т. 12, № 3, 1991. С. 30-37. ISSN 0205-9592.
- 141.КОСТРОМИНА, С.Н. Психология профессионального развития на этапе обучения в вузе // *Профессионально-личностное развитие будущего специалиста: сборник статей /* Под ред. Н.В. Бордовской. СПб., 2012. С. 25-75. ISBN 978-5-288-05371-9.
- 142.КОРНИЛОВ, А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома. В: *Вопросы психологии.* №5. 1995. С. 69-78. ISBN 5-88527-035-X.
- 143.КУБЫШКИНА, М.Л. *Психологические особенности мотивации социального успеха:* автореф. дис. канд. СПб.: СПб ГУ, 1997. 26 с.
- 144.КУДИНОВА, И. *Психологические условия становления социального интеллекта личности: На примере старшеклассников и студентов:* диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Новосибирск, 2006.
- 145.КРАЙГ, Г. *Психология развития.* СПб.: Б.С.К., 2000. 992 с. ISBN 5-314-00128-4.
- 146.КУЗНЕЦОВ, И.Ю. *Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях.* Дисс. на соиск. степени канд. психол. наук. М.: МГУ, 2000.
- 147.КУНИЦЫНА, В.Н. *Межличностное общение: учебник для вузов.* СПб.: Питер, 2002. ISBN 5-8046-0173-3.
- 148.КЭМПБЕЛЛ, Д. *Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях.* Санкт-Петербург: Социально психологический центр, 1996. 396 с. ISBN 5-89121-004-5.
- 149.ЛАБУНСКАЯ, В.А. *Экспрессия человека: общение и межличностное познание.* М.: Феникс, 1999. 608 с. ISBN 5-222-00824-X.
- 150.ЛИДЕРС, А.Г. *Психологический тренинг с подростками.* М.: Академия, 2001. 256 с.

ISBN 5-7695-0653-9.

- 151.ЛОМОВ, Б.Ф. *Проблемы личности в психологии. Методологические и теоретические проблемы психологии*. М.: Директ-Медиа, 2008. ISBN 978-5-9989-0399-1.
- 152.ЛУЖБИНА, Н.А. *Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности*: автореф. канд. дис. Барнаул: 2002. 24 с.
- 153.ЛУШПАЕВА, И., ПАВЛОВА, О. Психологические особенности динамических характеристик социального интеллекта студентов. В: *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*, Казань, №4 (12). 2012. ISSN 2218-7405.
- 154.ЛЮСИНА, Д. В., УШАКОВА, Д. В. *Социальный интеллект: теория, измерение, исследования*. М.: РАН, 2004. 176 с. ISBN 5–9270–0058–4.
- 155.МАЛИКОВА, В.А. *Теория и практика профессионального взаимодействия психолога и педагога*. Оренбург: Изд-во ОГПУ, 1999. 235 с. ISBN 5-85859-070-5.
- 156.МАРКОВА, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. В: *Педагогика*. №2, 1995. С. 6. ISSN 0131-6826.
- 157.МАТЮШКИН, А.М. Основные направления исследований мышления и творчества. В: *Психологический журнал*. Т. 5., № 1, 1984. С. 9-17. ISSN 0205-9592.
- 158.МАТЮШКИН, А.М., МАТЮШКИНА, А.А. *Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций: учебное пособие/под ред. канд. психол. наук А.А. Матюшкиной*. 2-е издание, исправленное и дополненное. М.: ИД "Международные отношения. 2017. 226 с. ISBN: 978-5-906367-36-5.
- 159.МЕНЧИНСКАЯ, Н.А. *Проблемы обучения, воспитания и психического развития*. М.: МСПИ, 2004. 512 с. ISBN 5-89502-514-5.
- 160.МИЛораДОВА, А.К. Обеспечение психологической подготовки студентов технических вузов. В: *Ежегодник Российского психологического общества*. Т. 5. СПб.: СПбГУ., С. 380 - 383. ISBN 5-288-03248-3.
- 161.МИНИЯРОВ, В.М. *Педагогическая психология: учебное пособие*. Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. Москва: МПСИ, 2005. ISBN 5-89502-664-8.
- 162.МИХАЙЛОВА, Е.С. *Методика исследования социального интеллекта; адап. теста Дж. Гилфорда и М. Салливена*. СПб.: [Б. и.], 1996. 52 с. ISBN 5-7822-0002-2.
- 163.НИКИФОРОВ, Г.С. *Психология здоровья: Учебник для вузов*. СПб.: Питер, 2006. 607 с. ISBN 5-318-00668-X.
- 164.НИСМАН, О. *Формирование социальной активности студентов в учреждениях среднего профессионального образования*: автореф. канд. дис. Самара, 2006.

- 165.ОКОНЬ, В. *Введение в общую дидактику*. Пер. с польского. М.: Высш. шк., 1990. 382 с. ISBN 5-06-001654-4.
- 166.ПЕЙСАХОВ, Н.М., ШЕВЦОВ, М.Н. *Практическая психология*. Казань: Издательство Казан. университета, 1991. 121 с. ISBN 5-7464-0911-1.
- 167.ПЕТРОВА, Д.А. Социальные изменения и образование молодежи (развитие социального интеллекта студенчества). В: *Социальная политика и социология*. № 3, 2000. С. 122-126. ISSN 2071-3665.
- 168.Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы / Отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 624 с. ISBN 978-5-9270-0110-1.
- 169.РАЗИНА, Н. А. Профессионально - личностное развитие педагога в условиях инновационной деятельности образовательного учреждения. В: *Современные наукоемкие технологии*. 2008. №1. С. 48-51. ISSN 1812-7320.
- 170.РАХМАНКУЛОВА, С.А. *Тендерные характеристики социального интеллекта студентов*: автореф. дис. уч. степ. канд. психол. наук. Ярославль: 2005. 24 с.
- 171.РУБЛЕВА, Н.В. Проблема развития социального интеллекта в процессе социального воспитания детей старшего дошкольного возраста. В: *Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф.* Москва: Буки-Веди, 2012. С. 127-130. ISBN 978-5-4253-0383-7.
- 172.РУЖГИС, П. Культура и интеллект: кросскультурное изучение имплицитных теорий интеллекта. В: *Вопросы психологии*. № 1, 1994. С. 142-146. ISBN 5-88527-035-X.
- 173.САФИН, В.Ф., НИКОВ, Г.П. Психологические аспекты самоопределения личности. В: *Психологический журнал*. 1984. № 4. С. 65–74. ISBN absent.
- 174.СЕМАГО, Н.Я. *Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст*. СПб.: Речь, 2006. 384 с. ISBN 5-9268-341-1.
- 175.СЕМЕНОВ, И.Н. *Тенденции психологии развития мышления, рефлексии и познавательной активности*. МПСИ, МОДЭК, 2000. ISBN 5-89502-102-6.
- 176.СИДОРЕНКО, Е.В. *Методы математической обработки в психологии*. СПб.: ООО "Речь", 2002. 350 с. ISBN 5-9268-0010-2.
- 177.СИДОРЕНКО, Е.В. *Мотивационный тренинг*. СПб.: Речь, 2005. 240 с. ISBN 5-9268-0352-7.
- 178.СИРОТА, Н.А., ЗЕНЦОВА, Н.И. Исследование социального познания и социального интеллекта у лиц, зависимых от психоактивных веществ. В: *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* Москва. 2010. ISSN 2219-8245.

179. СЛОБОДЧИКОВ, В.И., ИСАЕВ, Е.И. *Основы психологической антропологии. Психология человека*. М.: Школа- Пресс, 1995. 384 с. ISBN 5-88527-081-3.
180. СМИРНОВ, С.Д. *Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности*. Учеб. пособие для студ., обучающихся по направлению и спец. М.: Academia, 2001. 303 с. ISBN 5-7695-0793-4.
181. СТЕПАНОВА, М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы. В: *Вопросы психологии*. № 4. 2004. С. 91-100. ISBN 5-88527-035-X.
182. СТЕРНБЕРГ, Р.Дж. и др. *Практический интеллект*. СПб.: Питер, 2002. 272 с. ISBN 5-318-00013-4.
183. СЫМАНЮК, Э.Э. *Психологические барьеры профессионального развития личности*. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. 256 с. ISBN 5-89502-784-9.
184. ТЕПЛОВ, Б.М. *Избранные труды*: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. 320 с.
185. ТЮКОВ, А.А. Исследование психологических механизмов рефлексивных процессов. *Рефлексия в науке и обучении: тезисы докладов и сообщений*. Новосибирск: НГУ, 1984. С. 100-105.
186. УШАКОВ, Д.В. *Психология интеллекта и одаренности*: Институт психологии РАН; Москва, 2011. ISBN 978-5-9270-0218-4.
187. ФИЛИНА, Н.А. Роль социального интеллекта в формировании коммуникативной компетентности социального педагога. В: *Журнал - Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*, 2009. ISSN 1992-6464.
188. ФРИДЕЛЬ, Й. *Практика психологического давления*. М.: Омега, 2005. 144 с. ISBN 5-98119-710-2.
189. ХОРНИ, К. *Культура и невроз. Психология личности в трудах зарубежных психологов: хрестоматия*. СПб.: Питер, 2000. С. 134-140. ISBN 5-272-00143-5.
190. ЧЕСНОКОВА, О.Б. Взаимодействия школьников с разным уровнем социального интеллекта в ситуации индуцированного конфликта. В: *Психология*. Вестник Московского университета. Сер. 14, N 2. 2011. с. 48-58. ISSN 0137-0936.
191. ЧЕСНОКОВА, О.Б., СУББОТСКИЙ, Е.В., МАРТИРОСОВА, Ю.В. Методы диагностики развития социального интеллекта в детском возрасте. В: *Психологическая диагностика*. N 3, 2008. ISSN 1991-3230.
192. ШАДРИКОВ, В.Д. *Психология деятельности и способности человека*. Учеб. пособие для вузов. М.: Логос, 1996. 320 с. ISBN 5-88439-015-7.
193. ЩЕДРОВИЦКИЙ, Г.П. *Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии*

организации, руководства и управления: хрестоматия. М.: Дело, 2004. 208 с. ISBN 5-7749-0354-0.

194. ЯСВИН, В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию.* М., 2001. 368 с. ISBN 5-89357-090-1.

ANEXE

Anexa 1. Testele și metodele aplicate în vederea administrării datelor

Anchetă, pentru a evidenția dificultățile de interacțiune a studenților

ANCHETĂ

N _____ P _____ Vârsta _____ Genul _____ Data _____
Anul de studii _____ Specialitatea _____

Instrucțiune: evaluați pe o scală (de la 1 la 5), fiecare afirmație, în funcție de gradul de dificultate a înțelegerii altor persoane, în cadrul zonelor de activitate specificate. Vă rugăm să evaluați fiecare dintre afirmațiile prezentate în continuare, conform scalei propuse, de 5 puncte, după cum urmează: dacă pentru Dvs personal, realizarea celor scrise în afirmația propusă:

- nu constituie nici o dificultate, atunci înscrieți, în celula corespunzătoare, cifra "1";
- nu constituie aproape nici o dificultate, atunci înscrieți, în celula corespunzătoare, cifra "2";
- constituie o dificultate, atunci înscrieți, în celula corespunzătoare, cifra "3";
- constituie o dificultate enormă, atunci înscrieți, în celula corespunzătoare, cifra "4";
- este aproape imposibil, atunci înscrieți, în celula corespunzătoare, cifra "5".

Vă rugăm să țineți minte că, nu există răspunsuri corecte sau greșite și că cel mai corect, probabil va fi răspunsul cel mai veridic, astfel, mizăm pe sinceritatea Dvs.

1. Să atingeți obiectivele dorite în muncă (muncă).
2. Să creați ceva nou în domeniul dvs (creativitate).
3. Să obțineți satisfacție intrinsecă (internă) în viață profesională activă (muncă).
4. Să găsiți un loc de muncă interesant, să va absorbi complet, atât pe dvs cât și timpul dumneavoastră (muncă).
5. Să faceți studii, pentru a ține pasul cu cei din cercul dvs de formare (cariera).
6. Să mențineți un astfel de stil al vieții de familie, care este apreciat de societate (familie).
7. Să găsiți suporteri (co-minders/asociații).
8. Să primiți recompensă materială pentru activitățile sociale îndeplinite (bogăție materială).
9. Să schimbați aspectul vizual al casei dvs (creativitate).
10. Să obțineți recunoașterea societății și faimă, datorită produselor activităților dvs (recunoaștere).
11. Să atingeți un nivel ridicat al bunăstării materiale (bogăție materială).
12. Să vă exprimați opiniile politice și publice (activitate socială).
13. Să transformați procesul dvs de comunicare într-unul confortabil pentru alte persoane (dezvoltare spirituală)

14. Să vă implicați în munca de creație, nu să vă pierdeți în mulțime (recunoaștere).
15. Să aveți relații prietenoase cu toți colegii (co-minders/asociații).
16. Să fiți organizator al oricărei organizații pe interese (leadership).
17. Să vă dezvoltați abilitățile organizatorice, angajându-vă în activități sociale (leadership).
18. Să găsiți timp, împreună cu prietenii, pentru a vizita teatrul, expozițiile de artă, concerte (co-minders/asociații).
19. Să vă exprimați individualitatea (creativitate).
20. Să găsiți un mediu pentru aplicarea abilităților personale (creativitate).
21. Să înțelegeți cum să evaluați munca altor oameni (recunoaștere).
22. Să obțineți prime și laude (recunoaștere).
23. Să fiți insistent pentru a nu vă „îngropa” talentul (creativitate).
24. Să fiți onest și echitabil (dezvoltare spirituală).
25. Să creați ceva nou, inexistent, în timpul dvs liber (creativitate).
26. Să vă manifestați individualitatea în muncă (dezvoltare spirituală).
27. Să fiți deschis și prietenos (dezvoltare spirituală).
28. Să vă simțiți încrezător în comunicarea cu diferite persoane (recunoaștere).
29. Să vă mențineți complet libertatea și independența față de membrii familiei dvs (dezvoltare spirituală).
30. Să găsiți limbă comună cu oamenii (co-minders/asociații).
31. Să fiți un inovator și raționalizator (carieră).
32. Să creați condiții confortabile de lucru (carieră).
33. Să găsiți noi surse de cunoștințe, în cadrul domeniului de studiu (muncă).
34. Să fiți un lider în familia dvs (leadership).
35. Să vă dezvoltați abilitățile personale (profesie).
36. Să aveți parteneri de încredere în munca dvs (co-minders/asociații).
37. Să aplicați propriile metode în profesie (creativitate).
38. Să manifestați calitățile dvs spirituale (dezvoltare spirituală).
39. Să vă concentrați, în întregime, asupra activităților pe care le îndepliniți, dedicându-vă (muncă).
40. Să aduceți beneficii altora (dezvoltare spirituală).
41. Să vă îmbunătățiți permanent abilitățile personale (carieră).
42. Să fiți vizibil, înaintea tuturor (recunoaștere).
43. Să obțineți satisfacție nu de la rezultatele muncii dumneavoastră, ci de la însuși procesul muncii (creativitate).
44. Să știți cum să creați o atmosferă prietenoasă în familie (familie).

45. Să ocupați o astfel de poziție în organizație, încât să beneficiați de o plată decentă (bogăție materială).
46. Să vă menajați cariera (carieră).
47. Să invocați atitudini pozitive din partea colegilor (dezvoltare spirituală).
48. Să schimbați societatea noastră într-o direcție mai bună (activitate socială).
49. Să aveți un soț/o soție, dintr-o familie cu statut social ridicat (bogăție materială).
50. Să obțineți independent, cunoștințele (muncă).
51. Să fiți o persoană multilateral dezvoltată (carieră).
52. Să vă planificați activitatea, înainte de a recurge la realizarea acesteia (muncă).
53. Să fiți la curent cu inovațiile ce apar în domeniul dvs profesional (muncă).
54. Realizând ceva în timpul liber, să interacționați cu oamenii, care efectuează aproximativ același lucru (co-minders/asociații).
55. Să vă ridicați nivelul de educație, pentru a aduce contribuții profesiei practicate (creativitate).
56. Să convingeți partenerii și colegii dvs (conducere).
57. Să demonstrați abilitățile de conducere și să deveniți un lider într-un colectiv (conducere).
58. Să procurați lucruri scumpe (bogăție materială).
59. Să obțineți astfel de studii care ar oferi posibilitatea de a obține bunuri materiale (onorarii, prime, foi turistice etc.) (prosperitate).
60. Să participați la seminarii și conferințe la care participă colegii dumneavoastră
61. Să dețineți un loc de muncă care să nu fi în contradicție cu principiile dvs de viață (dezvoltare spirituală).
62. Să fiți cinstit în afaceri (dezvoltare spirituală).
63. Să vă simțiți liber (dezvoltare spirituală).
64. Să formați un cerc de oameni inteligenți și interesați în jurul dvs (co-minders/asociații).
65. Să comunicați cu profesori cu autoritate (carieră).
66. Să apelați individual la cărți despre viață, înțelepciune, despre oameni (dezvoltare spirituală).
67. Să vă bazați doar pe propriile opinii, în viața personală, chiar în cazul în care acestea contravin opiniei publice (dezvoltare spirituală).
68. Să aveți un scop în realizarea activității profesionale (muncă).
69. Să vă confrunțați concurenții (carieră).
70. Să vă petreceți timpul explorând noi evoluții în domeniul dumneavoastră profesional (muncă).
71. Niciodată să nu aveți certuri și probleme cu colegii (dezvoltare spirituală).
72. Să puteți face față stresului și să practicați un stil de viață sănătos (dezvoltare spirituală).

73. Să atingeți excelențe în profesia dvs (muncă).
74. Să câștigați respectul oamenilor datorită realizărilor dvs (recunoaștere).
75. Să aduceți beneficii și bunăstare familiei dvs (viață personală).
76. Să fiți des în centrul atenției (recunoaștere).
77. Să vă proiectați viziunea despre viață în Hobby-ul pe care-l practicați (creativitate).
78. Să studiați, primind satisfacție (dezvoltare spirituală).
79. Să deveniți mai buni în ochii personali (dezvoltare spirituală).
80. Să vă lărgiți permanent cercul de prieteni (co-minders/asociații).

Fișă pentru răspunsuri							
1		21		41		61	
2		22		42		62	
3		23		43		63	
4		24		44		64	
5		25		45		65	
6		26		46		66	
7		27		47		67	
8		28		48		68	
9		29		49		69	
10		30		50		70	
11		31		51		71	
12		32		52		72	
13		33		53		73	
14		34		54		74	
15		35		55		75	
16		36		56		76	
17		37		57		77	
18		38		58		78	
19		39		59		79	
20		40		60		80	

Indicatorii inteligenței sociale, conform TESTULUI Guilford-O'Sullivan, stimulii verbali în ancheta elaborată după metoda *Afirmățiilor neîncheiate* și respectiv, nivelurile corespunzătoare ale inteligenței sociale indicate de posibile finaluri ale propozițiilor

Capacitatea de a anticipa consecințele comportamentului uman	Capacitatea de a comunica logic și de a delimita simbolurile semnificative ale	Capacitatea de a înțelege sensul reacțiilor verbale similare în funcție de context	Capacitatea de a înțelege logica evoluției situației și a sensului comportamentului
--	--	--	---

	reacțiilor umane nonverbale		oamenilor în aceste situații
<p>1. Urmările, oricărei situații, mă fac:</p> <ul style="list-style-type: none"> - să nu mă gândesc la ele, niciodată (s). - să mă gândesc permanent la ele (î). - să mă gândesc uneori și la ele (m). 	<p>1. După mimica persoanei:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este greu să judeci, la ce anume, se gândește ea (s). - poate fi înțeles totul (î). - este posibil de a determina, dispoziția acesteia (m). - nu poate fi făcută nicio concluzie (m). 	<p>1. Vocea interlocutorului:</p> <ul style="list-style-type: none"> - transmite informații (m). - vorbește despre starea lui de spirit (î). - vorbește despre sentimentele acestuia (î). - sună urât, frumos, sonor, nu știu. (s) 	<p>1. După o situație neplăcută, reală:</p> <ul style="list-style-type: none"> - încerc să uit despre ea (m). - nu vreau să mă gândesc la ea (s). - mă gândesc ce să fac în continuare (î). - mă întâlnesc cu prietenii (m). - stau singur/ă (î).
<p>2. După ce am făcut ceva:</p> <ul style="list-style-type: none"> - simt nevoia de a analiza rezultatul (î). - e inutil să mă gândesc la acesta (s). - merită oare, să mă gândesc la cele întâmplate (m). 	<p>2. Expresia feței mele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nu ar trebui să exprime dispoziția și atitudine mea (m). - nu ar trebuie să-mi divulge simțurile (m). - o pot controla (î). - nu o pot ține sub control (s) 	<p>2. Sensul cuvintelor unei persoane:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este înțeles cu întârziere (s). - este înțeles imediat (î). - este greu de înțeles, dacă nu cunoști persoana (s). - corelează cu ceea ce el vrea să spună (m). 	<p>2. Observând oamenii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - este interesant să știu la ce se gândesc (m). - este posibil să înțelegi ce vor (î). - nu te poți băga în sufletul lor (s). - pot fi înțelese mai multe lucruri (î).
<p>3. Dacă cineva, va încerca să inițieze o discuție cu mine:</p> <ul style="list-style-type: none"> - îi răspund, comunic cu ea, sunt gata să fac cunoștință cu aceasta (î). 	<p>3. În cazul oricărei persoane, mai întâi de toate, atrag atenție la:</p> <ul style="list-style-type: none"> - îmbrăcăminte și încălțăminte (m). - expresia facială (î). 	<p>3. Atunci când cineva vorbește:</p> <ul style="list-style-type: none"> - percep starea lui sufletească (î). - analizez informația (s). 	<p>3. Cel mai principal lucru din cauza căruia oamenii:</p> <ul style="list-style-type: none"> - se ceartă, sunt interesele lor (î).

- mă gândesc, care va fi beneficiul (m). - nu doresc să comunic, nu am nevoie de aceasta (s).	- ochi și voce (î). - starea de spirit (î).	- mă gândesc dacă îmi place această persoană (m). - mă gândesc la ceea ce spune ea (î).	- comunică, este dragostea și prietenia (m). - nu doresc nimic, sunt dificultățile cu care se confruntă (m). - nu se înțeleg reciproc, datorează faptului că sunt diferiți (s).
--	--	--	---

Test de personalitate 16 PF, după R. Cattell

Instrucțiuni: Va trebui să răspundeți la o serie de întrebări referitoare la dvs. Răspunsurile dvs vor permite să se vadă, într-un mod general, care sunt reacțiile și interesele dvs predominante. Nu există răspuns “bun” sau “prost”, fiecare individ este ceea ce este și există o mare varietate de portrete în domeniul personalității. Pentru ca acest portret al dvs să fie fidel, răspundeți sincer și cu conștiinciozitate. Alături de acest caiet vi s-a înmânat și o foaie de răspuns: veți citi întrebările din caiet, iar pe foaie veți trece răspunsurile dvs. Înscrieți de pe acum în partea de sus a foii, în locul prevăzut, informațiile cerute: nume, prenume, vârsta. Și acum, răspundeți la cele 4 întrebări de mai jos care servesc drept exemplu, în partea foii în care se menționează EXEMPLE. Numerele aflate pe foaia de răspuns corespund numerelor întrebărilor.

Pentru fiecare întrebare puteți alege unul din cele trei răspunsuri. Dacă răspunsul pe care l-ați ales este “a” marcați cu o cruce sau o linie vizibilă căsuța din stânga, dacă ați ales răspunsul “b” marcați căsuța din mijloc, iar dacă ați ales răspunsul “c”, marcați căsuța din dreapta.

1. Îmi place să asist la meciuri
 - a. da
 - b. câteodată
 - c. nu
2. Prefer oamenii
 - a. rezervați
 - b. între rezervați și sociabili
 - c. sociabili și ușor atașabili
3. Bani nu aduc fericirea
 - a. este adevărat
 - b. nu este sigur
 - c. nu este adevărat
4. Femeia este față de copilul ei ca și găina față de
 - a. pui
 - b. pisică

În ultimul exemplu există un răspuns exact. Veți găsi fraze de acest fel în chestionar, dar sunt relativ puține. Dacă aveți nevoie de explicații cereți-le acum. În câteva clipe examinatorul vă va ruga să începeți.

Patru puncte importante:

1. Nu reflectați prea mult: însemnați răspunsul care vi se pare, de la început, cel mai natural pentru dvs. Bineînțeles că întrebările sunt foarte scurte pentru a include toate cazurile particulare pe care ați dori câteodată să le găsiți. În prima întrebare de mai sus, de exemplu, este vorba de meciuri și dvs. puteți prefera fotbalul în locul baschetului: vi se cere părerea cu privire la meciuri în general. Același lucru pentru celelalte întrebări: trebuie să cuprindeți situația în general.
2. Încercați să evitați răspunsul intermediar “nu este cert”, “nu știu”, “mai mult sau mai puțin”. Nu le utilizați decât în cazurile în care vă va fi într-adevăr imposibil să răspundeți prin unul din celelalte răspunsuri – poate la o întrebare din patru sau cinci.
3. Răspundeți la toate întrebările, fără să omiteți nici una. Veți avea poate impresia că unele întrebări nu vă privesc: răspundeți totuși cât puteți mai bine. Alte întrebări pot să vi se pară personale: să știți că foile de răspuns rămân confidențiale, că este necesară o grilă de corectare specială pentru notare. Mai mult, răspunsurile nu sunt examinate în amănunt, ci în ansamblul lor.
4. Răspundeți cât mai sincer posibil. Alegeți răspunsul care este adevărat pentru dvs, fără a va preocupa să faceți o bună impresie. Răspunsurile dvs rămân stric confidențiale.

1. Am clar în minte instrucțiunile de urmat pentru acest test:
 - a. da
 - b. sigur
 - c. nu
2. Sunt gata să răspund la fiecare întrebare cât mai sincer posibil:
 - a. da
 - b. poate
 - c. nu
3. Aș prefera să am o casă:
 - a. situată într-un cartier unde oamenii se pot vizita cu ușurință
 - b. între a și c
 - c. izolată într-o pădure
4. Sunt capabil să găsesc energie suficientă pentru a înfrunța dificultățile pe care le Întâmpin:
 - a. întotdeauna
 - b. în general
 - c. rar
5. Mă simt puțin neliniștit(ă) în față animalelor sălbatice, chiar dacă ele sunt închise în cuști sigure:
 - a. da, este adevărat
 - b. s-ar putea
 - c. nu, nu este adevărat
6. Mă feresc să critic oamenii și ideile lor:
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
7. Fac remarci mușcătoare, sarcastice oamenilor atunci când consider că le merită:
 - a. da
 - b. uneori
 - c. nu
8. Prefer muzica clasică celei la modă:
 - a. e adevărat
 - b. nu e cert

- c. fals
9. Dacă aş vedea doi copii ai vecinilor gata să se bată:
- a. îi las să se descurce între ei
 - b. nu ştiu ce aş face
 - c. i-aş potoli
10. În societate:
- a. caut să mă evidenţiez
 - b. între a şi c
 - c. prefer să rămân liniştit pe ultimul plan
11. Este mai interesant să fii:
- a. inginer-constructor
 - b. nu ştiu
 - c. autor dramatic
12. Pe stradă, aş prefera să mă opresc pentru a privi un artist pictând decât să ascult oameni care se ceartă:
- a. este adevărat
 - b. nu e cert
 - c. e fals (nu e adevărat)
13. În general, reuşesc să mă înţeleg cu oamenii pretenţioşi, chiar dacă se laudă sau se arată prea satisfăcuţi de ei înşişi:
- a. da
 - b. mai mult sau mai puţin
 - c. nu
14. Aproape întotdeauna se poate vedea pe faţa unui om dacă este necinstit:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
15. Ar fi foarte bine pentru toată lumea dacă vacanţele (concediile) ar fi mai lungi şi fiecare ar fi obligat să le ia:
- a. de acord
 - b. nu-i sigur
 - c. nu sunt de acord
16. Aş prefera să am riscul unei munci care să ofere posibilitatea de a câştiga mult, deşi neregulat, decât să accept o muncă regulată puţin remunerată:
- a. da
 - b. nu-i sigur
 - c. nu
17. Vorbesc despre sentimentele pe care le resimt:
- a. numai dacă este necesar
 - b. între a şi c
 - c. de bună voie, ori de câte ori am ocazia
18. Mi se întâmplă, din când în când, să am senzaţia unui pericol vag sau să mi se facă frică, din motive pe care nu mi le explic:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
19. Dacă sunt criticat pe nedrept, pentru ceva ce nu am făcut:
- a. nu mă simt deloc vinovat

- b. între a și c
 - c. totuși mă simt puțin vinovat
20. Cu bani poți obține orice sau aproape orice:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
21. Hotărârile mele sunt dictate în mare măsură:
- a. de sentimente
 - b. în mod egal de sentimente și rațiune
 - c. de rațiune
22. Majoritatea oamenilor ar fi mai fericiți dacă ar trăi mai mult printre semenii lor și dacă ar face ca și ceilalți:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
23. Mi se întâmplă câteodată, privindu-mă în oglindă, să nu mai știu unde îmi este dreapta și unde stânga:
- a. adevărat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
24. Când vorbesc, îmi place:
- a. să prezint lucrurile așa cum îmi vin în minte
 - b. între a și c
 - c. să am dinainte ideile bine organizate
25. Atunci când ceva mă scoate realmente din sărite, cred că îmi regăsesc calmul foarte repede:
- a. da
 - b. așa și așa
 - c. nu
26. Lucrând același număr de ore și cu o remunerație egală, trebuie să fie mai interesant să fii:
- a. tâmplar sau bucătar
 - b. nu știu
 - c. ospătar într-un mare restaurant
27. Am fost ales (aleasă) să îndeplinesc:
- a. câteva funcții, în număr limitat
 - b. mai multe funcții
 - c. un număr mare de funcții
28. "Sapa" este față de "a săpa" ceea ce "cuțitul" este față de:
- a. a subția
 - b. a tăia
 - c. a ascuți
29. Mi se întâmplă câteodată să nu pot adormi pentru că mă urmărește o idee:
- a. adevărat
 - b. nu este sigur
 - c. fals
30. În viața mea personală, realizez, în majoritatea cazurilor, obiectivele pe care mi le fixez:
- a. adevărat

- b. nu e sigur
 - c. fals
31. O lege învechită ar trebui schimbată:
- a. numai după o discuție aprofundată
 - b. între cele două
 - c. repede
32. Nu sunt în largul meu atunci când lucrez la un proiect care impune o acțiune rapidă care vizează alte persoane:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
33. Mi se pare că sunt considerat (a) de către majoritatea oamenilor pe care-i cunosc un partener de discuție amuzant:
- a. da
 - b. nu e sigur
 - c. nu
34. Atunci când vad oameni cu o ținută dezordonată, neglijentă:
- a. îi accept așa cum sunt
 - b. așa și așa
 - c. mă dezgustă și mă incomodează
35. Mă simt puțin încurcat (a) dacă în societate devin dintr-o dată centrul atenției generale a grupului:
- a. da
 - b. mai mult sau mai puțin
 - c. nu
36. Sunt întotdeauna fericit (a) să iau parte, de exemplu, la o mare reuniune, recepție, bal sau adunare publică:
- a. da
 - b. nu e sigur
 - c. nu
37. La școală preferam (prefer):
- a. muzica
 - b. nu știu
 - c. lucru manual
38. Când mi s-a încredințat responsabilitate într-un domeniu, pretind să fie urmate directivele mele sau în caz contrar demisionez:
- a. da
 - b. câteodată
 - c. nu
39. Pentru părinți, este mai important:
- a. să-și ajute copiii în dezvoltarea lor multilaterală
 - b. așa și așa
 - c. să-și învețe copiii să se controleze
40. În cadrul unei munci în colectiv aș prefera:
- a. să încerc îmbunătățirea activității colectivului
 - b. nu știu
 - c. să răspund la dărilor de seamă (rapoarte) și să veghez ca regulamentul să fie respectat
41. Din când în când, simt nevoia de a mă lansa într-o activitate fizică care necesită un mare

efort:

- a. da
- b. poate
- c. nu

42. Mi-ar plăcea mai mult să frecventez oameni cultivați, decât persoane fără educație, care ignora uzanțele, normele de comportare:

- a. da
- b. poate
- c. nu

43. Mă simt îngrozitor de deprimat (a) când, într-un grup, oamenii mă critică:

- a. este adevărat
- b. poate
- c. fals

44. Când mă cheama șeful ierarhic superior:

- a. mă gândesc că voi profita ca să îi cer ceva ce doresc
- b. între a și c
- c. mi-e teamă că am făcut ceva greșit

45. Lumea în care trăim are nevoie de:

- a. cetățeni mai serioși și mai "solizi"
- b. nu știu
- c. mai mulți "idealiști" care ar avea idei de îmbunătățire a lumii

46. Sunt pe deplin conștient (a) întotdeauna de intențiile ascunse care ar putea exista în ceea ce citesc:

- a. da
- b. nu e sigur
- c. nu

47. Când eram adolescent (a) participam la activitățile sportive școlare:

- a. cât mai rar posibil
- b. cu indiferență
- c. cu entuziasm

48. Camera mea este bine organizată și, în general, știu bine unde îmi sunt lucrurile:

- a. da
- b. mai mult sau mai puțin
- c. nu

49. Mi se întâmplă câteodată să fiu într-o stare de tensiune și de enervare reală gândindu-mă la evenimentele din timpul zilei:

- a. da
- b. poate
- c. nu

50. Mi se întâmplă câteodată discutând cu oameni, să mă întreb dacă ceea ce le spun îi interesează cu adevărat:

- a. da
- b. poate
- c. nu

51. Dacă ar trebui să aleg, aș prefera să fiu:

- a. pădurar
- b. nu știu
- c. profesor de liceu

52. In anumite ocazii festive si aniversari imortante:
- imi place sa fac cadouri personale
 - nu stiu
 - mi se pare cam plictisitor sa cumpar cadouri
53. "Obosit" este fata de "munca" ceea ce "mandru" este fata de:
- suras
 - reusita
 - fericit
54. Care dintre lucrurile urmatoare nu concorda cu celelalte:
- luminare
 - luna
 - lampa electrica
55. Prietenii m-au parasit
- aproape niciodata
 - cateodata
 - intr-adevar de multe ori
56. Prin unele trasaturi ale personalitatii mele ma simt superior (oara) majoritatii oamenilor:
- da
 - nu este sigur
 - nu
57. Cand ma tulbura ceva, caut sa ascund celorlalti ceea ce simt:
- e adevarat
 - mai mult sau mai putin
 - fals
58. Imi place sa merg la spectacole sau sa ma amuz:
- mai mult de o data pe saptamana (mai mult decat media)
 - aproximativ o data pe saptamana (ca media)
 - mai putin de o data pe saptamana (mai putin decat media)
59. O libertate foarte mare are o caloare mai mare, dupa parerea mea, decat bunele maniere si respectarea legii:
- e adevarat
 - nu e sigur
 - fals
60. Am tendinta sa tac in prezenta unor persoane respectabile (persoane care au mai multa experienta, care sunt mai in varsta, sau care au o pozitie mai inalta):
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
61. Gasesc ca este dificil sa ma adresez unui grup mare sau sa prezint o expunere in fata unui astfel de grup:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
62. Am simt de orientare bine dezvoltat (imi este usor sa indic nordul, sudul, estul sau vestul) cand ma aflu intr-un loc necunoscut:
- da
 - mai mult sau mai putin

- c. nu
63. Daca cineva se infurie pe mine:
- a. incerc sa-l calmez
 - b. nu stiu
 - c. ma irita
64. Cand citesc intr-o revista un articol de rea credinta am mai mult tendinta sa-l uit, decat sa spun "cum vad eu lucrurile":
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
65. Memoria are tendinta da-i scape un mare numar de lucruri de mica importanta, de exemplu, numele strazilor sau al magazinelor:
- a. e adevarat
 - b. nu stiu
 - c. fals
66. Ar putea sa imi placa viata unui veterinar care ingrijeste animalele bolnave sau accidentate:
- a. da
 - b. nu stiu
 - c. nu
67. Mananc cu pofta si nu intotdeauna atat de ingrijit si manierat ca alte persoane:
- a. e adevarat
 - b. nu stiu
 - c. fals
68. Sunt unele zile cand nu vreau sa vad pe nimeni:
- a. foarte rare
 - b. asa si asa
 - c. destul de des
69. Mi s-a atras atentia cateodata ca arat prea multa nerabdare in voce si gesturi:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
70. Cand eram adolescent(a) daca aveam o parere diferita de cea a parintilor:
- a. imi pastram propria parere
 - b. asa si asa
 - c. ma supuneam parerii lor
71. As prefera sa am un birou numai pentru mine fara a-l impartii cu nimeni altcineva:
- a. da
 - b. nu e sigur
 - c. nu
72. Mi-ar placea mai mult sa profit de viata linistita, decat sa fiu admirat(a) pentru ceea ce as fi putut realiza:
- a. e adevarat
 - b. nu stiu
 - c. fals
73. Ma consider matur(a) in multe privinte:
- a. e adevarat
 - b. nu stiu

- c. fals
74. Ma simt mult mai descurajat(a) decat ajutat(a) de genul de critici pe care le fac majoritatea oamenilor:
- a. adesea
 - b. cateodata
 - c. niciodata
75. Reusesc intotdeauna sa-mi stapanesc perfect exprimarea sentimentelor:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
76. Daca as avea ideea unei inventii utile, as prefera:
- a. sa o perfectionez in laborator
 - b. nu stiu
 - c. sa o valorific
77. "Surpriza" este fata de "straniu" ceea ce "teama" este fat de:
- a. curajos
 - b. nelinistit
 - c. inspaimantator
78. Care din fractiile urmatoare nu apartin aceleiasi categorii ca celelalte:
- a. $3/7$
 - b. $3/9$
 - c. $3/11$
79. Unele persoane par sa ma ignore sau sa ma evite si nu vad de ce:
- a. e adevarat
 - b. nu stiu
 - c. fals
80. Oamenii ma trateaza mai putin amabil decat as merita-o dat fiind bunele mele intentii:
- a. adesea
 - b. din cand in cand
 - c. niciodata
81. Utilizarea unor termeni grosolani, chiar intr-un grup in care nu sunt impreuna barbati si femei, imi displace profund:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
82. Incontestabil, am mai putini prieteni decat majoritatea oamenilor:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
83. Detest sa ma aflu undeva unde nu exista multi oameni cu care sa discut:
- a. adevarat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
84. Oamenii ma considera cateodata "farsor", dar in acelasi timp simpatic:
- a. adevarat
 - b. poate
 - c. aproape niciodata
85. Mi s-a intamplat sa "am trac" in societate in diverse circumstante:

- a. foarte des
 - b. ocazional
 - c. aproape niciodata
86. Cand sunt intr-un grup mic de persoane ma multumesc sa raman pe ultimul plan si sa-i las pe ceilalti sa anime conversatia:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
87. Prefer sa citesc:
- a. un reportaj bun despre evenimente din razboi sau lupte politice
 - b. nu stiu
 - c. un roman bun
88. Atunci cand persoane autoritare incearca sa faca presiune asupra mea, fac exact contriul a ceea ce doresc ei:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
89. De obicei superiorii mei ierarhici sau persoane din familia mea nu-mi fac observatii decat daca acestea sunt intradevar justificate:
- a. este adevarat
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu este adevarat
90. Nu-mi place modul in care unele persoane fixeaza cu privirea oamenii pe strada sau in magazine:
- a. adevarat
 - b. indiferent
 - c. fals
91. As prefera, pe parcursul unei calatorii lungi:
- a. sa citesc ceva serios, dar interesant
 - b. nu stiu
 - c. sa-mi petrec timpul vorbind despre una sau alta cu un partener de calatorie
92. In conditii care pot avea consecinte grave, nu trebuie sa ezitam sa facem caz si sa ne facem intelesi chiar in detrimentul politetei si a calmului:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
93. Daca persoanele din cercul meu de cunostinte nu ma agreeaza si imi arata ca eu nu le sunt pe plac:
- a. aceasta nu ma deranjeaza deloc
 - b. intre a si c
 - c. aceasta are tendinta de a ma deprima
94. Ma deranjeaza sa primesc elogii sau complimente:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
95. Prefer sa efectuez o munca remunerata:
- a. cu remuneratie fixa, asigurata
 - b. intre a si c

- c. cu o remuneratie mai mare, dar care depinde de capacitatea mea de a convinge neincetat oamenii de valoarea mea
96. Pentru a fi la curent, imi place:
- a. sa discut anumite probleme cu oamenii
 - b. intre a si c
 - c. sa ma bazez pe elemente furnizate de faptele insasi
97. Imi place sa iau parte activa la activitatile sociale, la lucrarile unor comisii etc.
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
98. Pentru indeplinirea unei sarcini de munca nu sunt multumit(a) decat atunci cand cele mai mici detalii au fost examinate indeaproape:
- a. adevarat
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
99. Se intampla ca lucruri foarte marunte sa ma irite prea mult
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
100. Dorm intotdeauna bine, fara ca vreodata sa merg sau sa vorbesc in somn:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
101. Daca s-ar putea alege, in cadrul sarcinilor profesionale, ar fi mai interesant:
- a. sa ai contacte cu publicul
 - b. nu stiu
 - c. sa faci munca de evidenta
102. "Dimensiunea" este fata de "inaltime" ceea ce este "necinstea" fata de:
- a. inchisoare
 - b. pacat
 - c. furt
103. "AB" este fata de "DE" ceea ce este "SR" fata de:
- a. po
 - b. op
 - c. tu
104. Cand oamenii fac sau spun lucruri lipsite de ratiune
- a. imi este indiferent
 - b. nu stiu
 - c. ii dispretuiesc
105. Cand se vorbeste tare atunci cand ascult muzica:
- a. reusesc sa raman concentrat(a) si sa nu ma las distrat(a)
 - b. intre a si c
 - c. aceasta imi strica placerea si ma deranjeaza
106. Cred ca as putea fi deschis(a):
- a. mai curand ca o persoana calma si politicoasa
 - b. intre a si c
 - c. mai degraba ca o persoana violenta
107. Nu iau parte la reuniuni decat atunci cand sunt obligat(a), in caz contrar stau de-o parte:

- a. da
 - b. nu stiu
 - c. nu
108. Este mai bine sa fi intelept si sa nu astepti prea multe, decat sa fii increzator si sa astepti intotdeauna ca lucrurile sa reuseasca de la sine:
- a. adevarat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
109. Cand ma gandesc la dificultatile care vor aparea in activitatea mea:
- a. incerc sa prevad cum voi proceda, inainte ca ele sa se produca
 - b. nu stiu
 - c. imi spun ca le voi putea face fata cand va fi momentul
110. Nu imi este greu sa ma apropiez de oameni in cadrul unei reuniuni, intalniri:
- a. adevarat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
111. Atunci cand este necesara putina diplomatie sau munca de convingere, pentru a-i face pe oameni sa faca ceva, se apeleaza in general la mine:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
112. Este mai interesant sa fii:
- a. consilier de orientare profesionala
 - b. nu stiu
 - c. sef-serviciu de organizare a muncii
113. Daca am certitudinea ca cineva este nedrept sau se poarta egoist ii spun acest lucru chiar daca se produc unele neplaceri:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
114. Cateodata spun lucruri absurde, de dragul jocului, numai pentru a-i uimi pe oameni si a vedea ce spun:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
115. M-ar amuza sa scriu pentru o revista rubrica de spectacole (teatru, concert, opera etc.):
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
116. Nu simt niciodata nevoia sa mazgalesc sau sa ma agit atunci cand sunt fortat(a) sa stau jos fara sa ma misc in timpul unei sedinte:
- a. adevarat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
117. Daca cineva imi povesteste ceva despre care stiu ca nu e adevarat, imi voi spune probabil ca in cele mai multe cazuri:
- a. "e un mincinos"
 - b. intre a si c

- c. “evident, este prost informat”
118. Simt o vaga amenintare de a fi pedepsit(a) chiar si atunci cand nu am facut nimic rau:
- adesea
 - din cand in cand
 - niciodata
119. Este exagerata ideea ca o boala poate fi atat de natura psihica cat si fizica:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
120. Fastul si stralucirea marilor ceremonii oficiale sunt obiceiuri care ar trebui mentinute:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
121. Daca oamenii ar crede ca sunt boem(a) sau prea original(a) aceasta m-ar consuma:
- mult
 - putin
 - deloc
122. Pentru a realiza ceva, as prefera sa lucrez:
- impreuna cu altii (in grup)
 - nu stiu
 - singur(a)
123. Trec prin perioade in care imi este dificil sa ma impiedic sa nu-mi fie mila de mine insumi:
- adesea
 - cateodata
 - niciodata
124. Adesea ma supar prea repede pe oameni:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - fals
125. Sunt intotdeauna in stare sa ma rup de vechile obiceiuri fara dificultate si fara sa mi se intample sa revin la ele:
- adevarat
 - mai mult sau mai putin
 - fals
126. La o remuneratie egala, as prefera sa fiu:
- om al legii
 - nu stiu
 - navigator sau pilot
127. “Mai bun” este fata de “cel mai rau” ca si “mai lent” fata de:
- vioi
 - mai bun
 - cel mai rapid
128. Care dn cele trei raspunsuri indicate trebuie sa urmeze acestui grup de litere:
xooooxxooooxxx?
- oxxx
 - ooxxxx
 - xooo

129. Mi se intampla cateodata, cand vine momentul de a face ceva proiectat si de care m-am bucurat dinainte, sa nu mai am chef sa-l fac?
- adevarat
 - poate
 - fals
130. In majoritatea lucrurilor pe care le fac reusesc sa raman concentrat(a) fara a fi deranjat(a) de persoanele care fac mult zgomot in jurul meu:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
131. Cateodata mi se intampla sa posvestesc unor persoane necunoscute lucruri care imi par importante, chiar daca nu m-au intrebat nimic:
- da
 - poate
 - nu
132. Multe din orele libere le petrec discutand cu prietenii despre momentele placute traite impreuna cu ei altadata:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
133. Imi place sa realizez fapte curajoase imprudente numai in joaca:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
134. Spectacolul unei camere in dezordine este un lucru foarte neplacut pentru mine:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
135. Ma consider o persoana foarte sociabila care frecventeaza multa lume:
- da
 - mai mult sau mai putin
 - nu
136. In contactele cu altii:
- imi exprim emotiile liber
 - mai mult sau mai putin
 - imi pastrez emotiile pentru mine
137. Imi place muzica:
- usoara, clara si antrenanta
 - intre a si c
 - emotionanta si sentimentala
138. Admir mai mult frumusetea unui poem decat a unei arme perfectionate:
- da
 - poate
 - nu
139. Daca o remarca a mea bine plasata trece neobservata:
- nu insist
 - nu stiu
 - o repet pentru a da oamenilor ocazia de a o auzi din nou

140. Mi-ar placea sa activez intr-un colectiv de reeducare:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
141. Trebuie sa fii prudent(a) atunci cand frecventezi tot felul de straini, tinand seama de pericolul de contaminare si de alte pericole care pot exista:
- a. da
 - b. nu stiu
 - c. nu
142. Pentru a calatori in strainatate as prefera sa urmez un circuit organizat de specialisti, decat sa decid singur lucrurile pe care as dori sa le vizitez:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
143. Sunt considerat(a) pe drept cuvint ca o persoana care se straduieste intr-adevar sa se realizeze si nu a reusit:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
144. Daca se intampla ca oamenii sa abuzeze de amabilitatea mea, nu ma supar si uit repede:
- a. adevarat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
145. Daca as fi martor(a) al unei controverse violente izbucnite pe parcursul unei discutii in grup:
- a. mi-ar place sa existe "un invingator"
 - b. intre a si c
 - c. as dori sa se restabileasca linistea
146. Imi place sa-mi organizez singur(a) ceea ce am de facut, fara ca altii sa ma intrerupa sau sa-mi dea sfaturi:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
147. Cateodata ma las influentat(a) in actiunile mele de sentimente de gelozie:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
148. Sunt complet de acord cu fraza urmatoare: "Chiar daca se inseala seful este sef":
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
149. Ma simt incordat(a) cand ma gandesc la toate lucrurile pe care le am de facut:
- a. da
 - b. cateodata
 - c. nu
150. Cand oamenii imi dau sfaturi in timp ce sunt angajat(a) intr-un joc, aceasta nu ma face sa gresesc:
- a. da

- b. nu e sigur
 - c. nu
151. Este mai interesant sa fii:
- a. artist(a)
 - b. nu stiu
 - c. secretar(a) al unei asociatii
152. Care dintre cuvintele urmatoare nu face parte din aceiasi categorie cu celelalte?
- a. nu are importanta
 - b. putin
 - c. mult
153. "Flacara" fata de "caldura" este ca "trandafirul" fata de:
- a. spini
 - b. petale rosii
 - c. parfum
154. Am vise agitate care imi tulbura somnul:
- a. adesea
 - b. din cand in cand
 - c. practic, niciodata
155. Daca circumstantele sunt intr-adevar defavorabile pentru a reusi ceva, totusi cred ca trebuie sa incerc:
- a. da
 - b. nu e sigur
 - c. nu
156. Imi place sa ma aflu in situatii in care, stiind foarte bine ce are de facut grupul, eu sa devin in mod natural sef:
- a. da
 - b. nu e sigur
 - c. nu
157. Mi-ar placea mai mult sa fiu inbracat(a) sobru si clasic, decat sa ma fac remarcat(a) printr-un stil original:
- a. da
 - b. nu e sigur
 - c. nu
158. O seara linistita, consacrata unei activitati preferate, imi este mai placuta decat sa ies pentru a lua parte la o serata plina de animatie:
- a. adevarat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
159. Nu raspund sugestiilor binevoitoare ale altora, chiar daca stiu ca gresesc:
- a. cateodata
 - b. aproape niciodata
 - c. niciodata
160. In toate deciziile pe care le iau, imi fac o dataorie sa ma refer la regulile fundamentale ale binelui si raului:
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
161. Mi se pare neplacut ca un grup de oameni sa ma priveasca atunci cand lucrez:

- a. da
 - b. poate
 - c. nu
162. Dat fiind ca nu intotdeauna se pot realiza lucruri conform unor metode rationale fara neplaceri, cateodata este necesar sa se utilizeze forta:
- a. adevarat
 - b. nu e sigur
 - c. fals
163. La scoala prefer:
- a. limba romana
 - b. nu stiu
 - c. matematicile sau aritmetica
164. Mi s-a intamplat cateodata sa ma enervez pentru ca persoane in spate spuneau pe socoteala mea lucruri rautacioase, inventate in intregime:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
165. Conversatiile cu oameni de cultura medie atasati obiceiurilor si conventiilor:
- a. sunt adesea foarte interesante si instructive
 - b. intre cele doua
 - c. ma plictisesc, pentru ca sunt superficiale si lipsite de interes
166. Unele lucruri ma irita intr-atat incat prefer sa nu vorbesc despre ele:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
167. In educarea unui copil, este mai important:
- a. sa i se dea afectiunea de care are nevoie
 - b. nu stiu
 - c. sa invete bunele obiceiuri si maniere
168. Oamenii ma considera ca fiind o persoana cu o constitutie solida, echilibrata, care nu se lasa atinsa de coborasurile si urcusurile vietii:
- a. da
 - b. poate
 - c. nu
169. Cred ca ar trebui sa avem intelepciunea sa ne corectam obiceiurile si sa le parasim pe cele vechi si nepotrivite
- a. da
 - b. mai mult sau mai putin
 - c. nu
170. Cred ca, in lumea moderna, este mai important sa se rezolve:
- a. problema valorilor morale
 - b. nu stiu
 - c. problemele politice
171. Invat mai usor:
- a. citind o carte bine scrisa
 - b. nu stiu
 - c. participand la o discutie de grup
172. Prefer sa procedez conform felului meu de a vedea lucrurile, decat sa ma conformez

regulilor stabilite:

- a. adevarat
- b. poate
- c. fals

173. Inainte de a prezenta un argument, prefer sa fiu sigur(a) de exactitatea lucrurilor pe care le spun:

- a. intotdeauna
- b. in general
- c. numai atunci cand situatia o permite

174. Cateodata unele lucruri mici "ma calca pe nervi" intr-un mod insuportabil, desi stiu ca sunt fara importanta:

- a. da
- b. mai mult sau mai putin
- c. nu

175. Mi se intampla rar ca sub influenta impulsului de moment sa spun lucruri complet regretabile:

- a. adevarat
- b. poate
- c. fals

176. Daca mi s-ar cere sa particip la o actiune de binefacere (cheta, tombola de caritate etc):

- a. voi accepta
- b. nu stiu
- c. as raspunde politicos ca sunt prea ocupata

177. Care dintre urmatoarele trei cuvinte nu face parte din aceeasi categorie cu celelalte?

- a. larg
- b. sinuos
- c. drept

178. "In curand" este fata de "niciodata" ca "aproape" fata de:

- a. nicaieri
- b. aproximativ
- c. in departare

179. Daca fac o gafa in societate reusesc s-o uit repede:

- a. da
- b. mai mult sau mai putin
- c. nu

180. Sunt considerat(a) o persoana cu idei care are aproape intotdeauna ceva de propus la o problema:

- a. da
- b. poate
- c. nu

181. Cred ca sunt mai dotat(a) pentru a arata:

- a. sange rece in fata unor situatii dificile
- b. nu stiu
- c. toleranta fata de dorintele altora

182. Sunt considerat(a) o persoana care se entuziasmeaza usor:

- a. da
- b. mai mult sau mai putin
- c. nu

183. Imi place o munca ce ofera posibilitati de schimbare, sarcini variate, calatorii, chiar daca comporta un anumit risc:

- a. adevarat
- b. mai mult sau mai putin
- c. fals

184. Sunt o persoana destul de meticuloasa care tine intotdeauna sa faca lucrurile cat mai bine posibil:

- a. adevarat
- b. poate
- c. fals

185. Mi-ar placea sa lucrez intr-o munca ce cere calitati de constiinciozitate si pretinde precizie:

- a. da
- b. mai mult sau mai putin
- c. nu

186. Fac parte din categoria oamenilor activi, care nu raman niciodata fara sa faca nimic:

- a. adevarat
- b. poate
- c. fals

187. Sunt sigur(a) ca n-am omis nici o intrbarea din acest chestionar si ca am raspuns de fiecare data asa cum trebuie:

- a. da
- b. nu e sigur
- c. nu

Testul de inteligență socială după Guilford J.P. și O`Sullivan M.

Inteligență socială

Fișă pentru răspunsuri

Numele, Prenumele. _____

Data _____

Vârsta _____

Genul _____

Grupa _____

	Subtestul 1		Subtestul 2		Subtestul 3		Subtestul 4	
Variante	1 2 3		1 2 3		1 2 3		1 2 3	
	1	1 2 3	1	1 2 3	1	1 2 3	1	1 2 3
Nr.	2	1 2 3	2	1 2 3	2	1 2 3	2	1 2 3

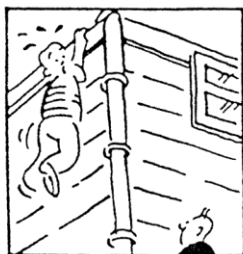
3	1 2 3	3	1 2 3	3	1 2 3	3	1 2 3
4	1 2 3	4	1 2 3	4	1 2 3	4	1 2 3
5	1 2 3	5	1 2 3	5	1 2 3	5	1 2 3
6	1 2 3	6	1 2 3	6	1 2 3	6	1 2 3
7	1 2 3	7	1 2 3	7	1 2 3	7	1 2 3
8	1 2 3	8	1 2 3	8	1 2 3	8	1 2 3
9	1 2 3	9	1 2 3	9	1 2 3	9	1 2 3
10	1 2 3	10	1 2 3	10	1 2 3	10	1 2 3
11	1 2 3	11	1 2 3	11	1 2 3	11	1 2 3
12	1 2 3	12	1 2 3	12	1 2 3	12	1 2 3
13	1 2 3	13	1 2 3	13		13	1 2 3
14	1 2 3	14	1 2 3	14		14	1 2 3
15		15	1 2 3	15		15	

SUBTEST Nr. 1

„ISTORII DE CONCLUZIONAT”

În acest subteste veți avea de a face cu imagini care descriu situațiile de zi cu zi, cu care se confruntă personajul Barney. Barney este un bărbat chel, de profesie – chelner. De asemenea, în unele situațiile sunt implicate soția, fiul și prietenii lui Barney, cu care el se întâlnește la domiciliu sau în cafenea. Fiecare activitate/sarcină din partea stângă a paginii este o imagine ce reprezintă o anumită situație. Identificați sentimentele și intențiile comportamentale ale personajelor, alegând una dintre cele trei imagini din dreapta, cea care arată opțiunea cea mai plauzibilă/perfectă/potrivită (ce completează situația).

Să examinăm un exemplu:



În imaginea din stânga, Barney, agățat de marginea acoperisului, este înfricoșat și cere ajutor de la fiul său micuț. Băiatul este înspăimântat văzându-și tatăl într-o astfel de situație dificilă.

În cazul dat alegere/opțiunea imaginii Nr. 1 reprezintă răspunsul corect. Prin urmare, în FIȘA PENTRU RĂSPUNSURI va fi încercuită cifra 1, deoarece imaginea Nr. 1 este cea mai

logică și credibilă continuare a situație: soția și fiul lui Barney pun o scară pe peretele casei, ajutând, astfel, bărbatul să coboare.

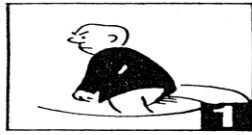
Selecția imaginilor Nr. 2 și Nr. 3 este mai puțin corectă. În ceea ce privește imaginea Nr. 2, este puțin probabil ca, agățat de marginea acoperișului, speriat și neputincios, Barney va putea urca pe acoperiș singur. Deoarece situația în care se află Barney este periculoasă, soția și fiul său, puțin probabil că se vor amuza de situația creată, așa cum se arată în figura Nr. 3. Deci, de fiecare dată/la fiecare sarcină, trebuie să preziceți ce se va întâmpla după situația prezentată în imaginea din partea stângă a paginii, bazându-vă pe sentimentele și intenția personajelor implicate în ea.

Nu selectați imaginile doar pentru că par a fi o continuare/răspuns amuzantă a situației. Oferiți cele mai tipice și logice continuări a situațiilor date. Lucrați, după posibilitate, cât mai repede. Nu pierdeți mult timp la rezolvarea sarcinilor. Dacă sunteți siguri de răspuns, treci la următoarea sarcină/item/situație. În cazul sarcinilor ce vi se par dificile, să oferiți un potențial răspuns, chiar dacă nu sunteți destul de siguri că acesta este corect.

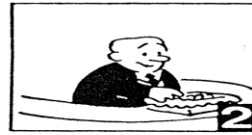




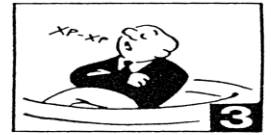
5



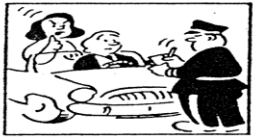
1



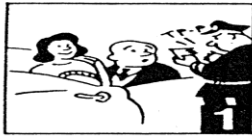
2



3



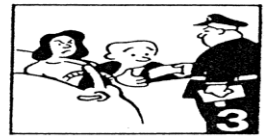
6



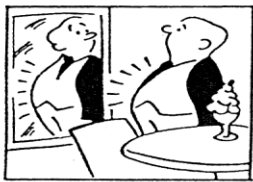
1



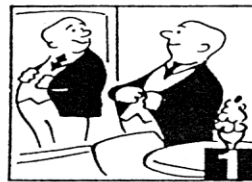
2



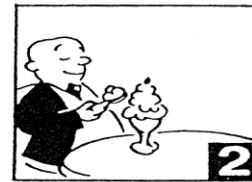
3



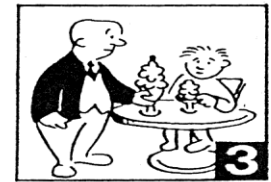
7



1



2



3



8



1



2



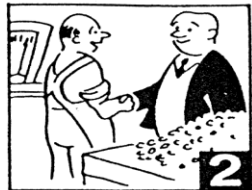
3



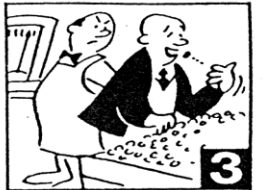
9



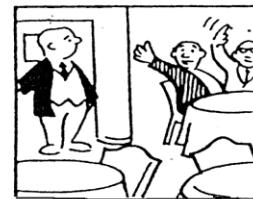
1



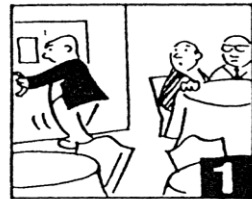
2



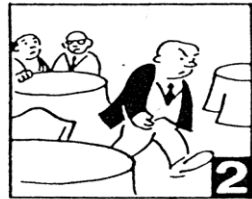
3



10



1



2



3



11



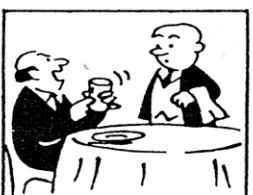
1



2



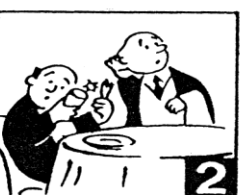
3



12



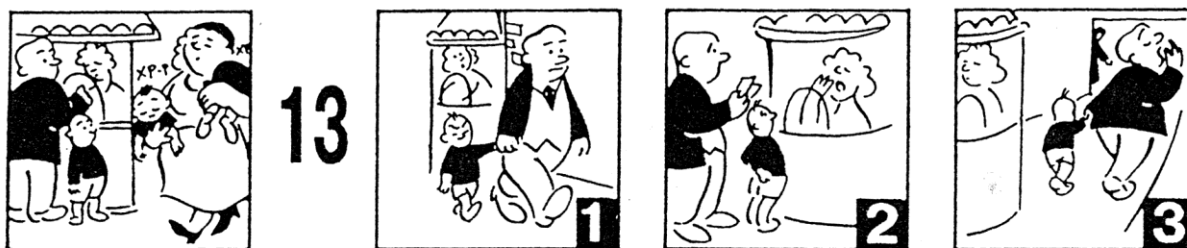
1



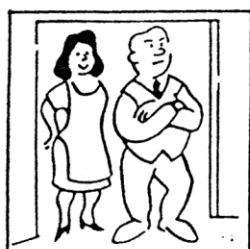
2



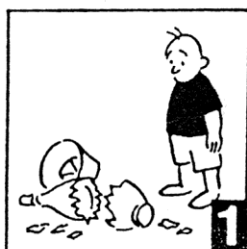
3



13



14



SUBTEST Nr. 2

„GRUPURILE DE EXPRESII”

În acest subtest, veți avea de a face cu imagini, în care sunt reprezentate poziții, gesturi, expresii faciale, adică mișcări expresive reflectă stările umane.

Pentru a explica esența sarcinilor, să analizăm un exemplu. În acest exemplu, trei imagini din partea stângă exprimă una și aceeași stare personală, aceleași gânduri, sentimente, intenții.

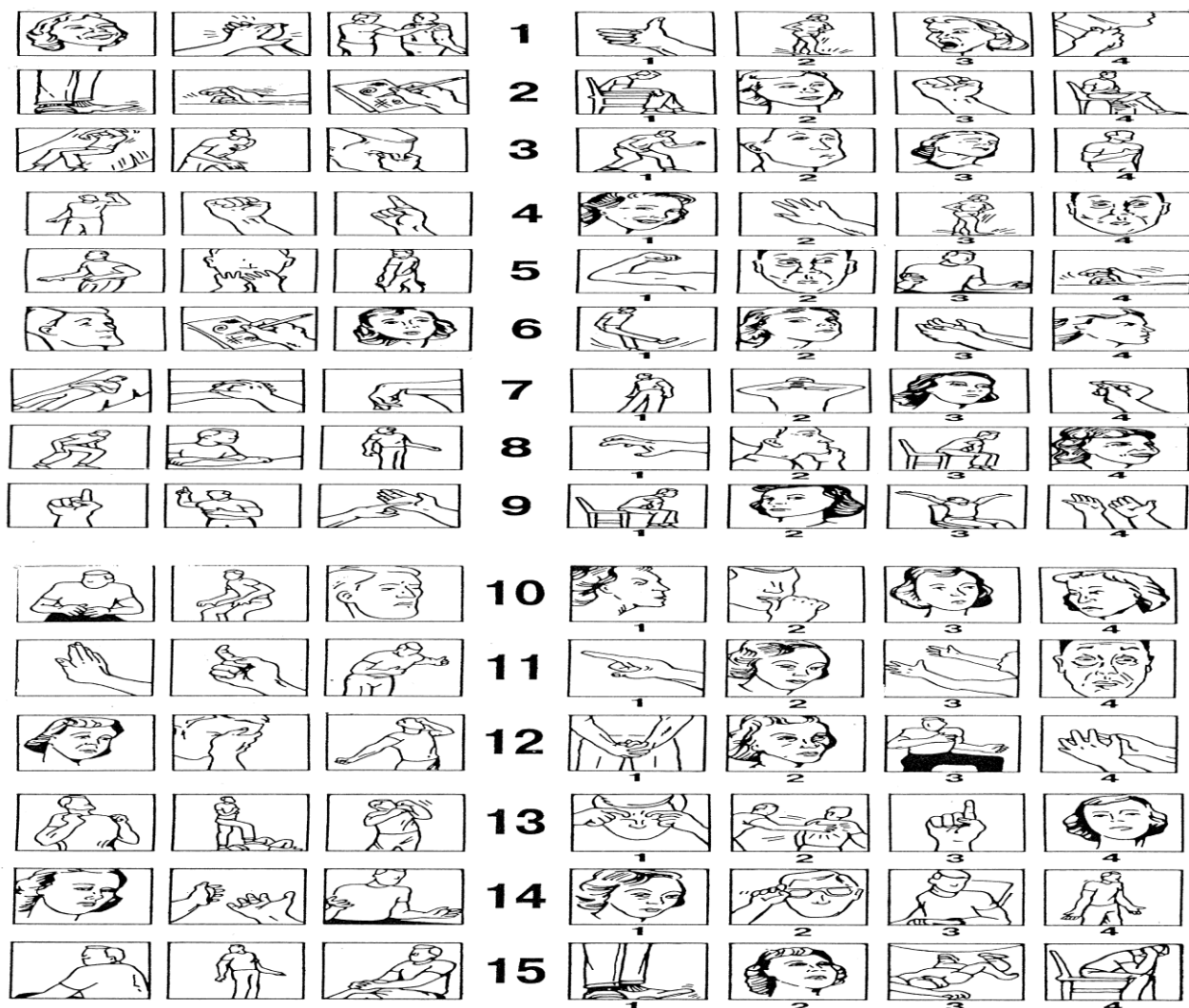


Totodată, una din cele patru imagini din dreapta, exprimă aceeași stare, aceleași gânduri, sentimente sau intenții. Dvs, trebuie să găsiți această imagine.

Răspunsul corect este indicat în imaginea Nr. 2, exprimând aceeași stare (tensiune sau nervozitate), ca și imaginile din partea stângă. Prin urmare, în FIȘA PENTRU RĂSPUNSURI va fi încercuită cifra 2, deoarece imaginea Nr. 2 este cea mai logică și credibilă continuare a situației. Imaginile Nr. 1, 3, 4 nu sunt potrivite, deoarece reflectă alte stări (bucurie și bunăstare).

Deci, în fiecare sarcină a subtestului dat, ar trebui să alegeți una din cele patru imagini din dreapta, care este potrivită pentru grupul de imagini din stânga, deoarece aceasta reflectă o stare similară. Nu selectați imaginile doar pentru că par a fi o continuare/răspuns amuzantă a situației. Oferiți cele mai tipice și logice continuări a situațiilor date. Lucrați, după posibilitate, cât mai repede. Nu pierdeți mult timp la rezolvarea sarcinilor. Dacă sunteți siguri de răspuns, treci la

următorea sarcină/item/situație. În cazul sarcinilor ce vi se par dificile, să oferiți un potențial răspuns, chiar dacă nu sunteți destul de siguri că acesta este corect.



SUBTESTUL Nr. 3

„EXPRESII VERBALE”

În fiecare din sarcinile acestui subtest sunt prezentate câte o frază scrisă, în partea stângă, pe care una din persoane o spune celeilalte, iar, în partea dreaptă, sunt afișate/prezentate/scrise trei situații posibile de comunicare. Doar în cazul unei situații concrete, fraza prezentată din partea stângă, va dobândi o semnificație total diferită. Să analizăm un exemplu:

- | | |
|--|---|
| O persoană parțial surdă – către prietenul său: „Repețați, vă rog frumos”. | 1. O persoană jignită – către colegul său |
| | 2. Operatorul de telefonie – către abonat |
| | 3. Studentul – către Profesor |

Mesajul exprimat de către o persoană parțial surdă către colegul său este o cerere politicoasă. Această frază în situațiile N 2, 3 va avea aceeași valoare. Și doar în situația N 1,

exprimată de persoană jignită, această frază va capăta un sens complet diferit. Prin urmare, în FIȘA PENTRU RĂSPUNSURI va fi încercuită cifra 1, deoarece situația de comunicare Nr. 1 este cea mai logică și credibilă continuare a situației.

Deci, în fiecare sarcină va fi nevoie să alegeți acea situație de comunicare, în care fraza specificat din partea stângă, va dobândi o valoare/sens diferit, cu o intenție diferită, decât în alte două situații.

- | | |
|--|--|
| 1. O persoană – către colegul său: „Sunteți superb”. | <ol style="list-style-type: none">1. Lucrătorul mulțumit – către șeful său.2. Elevul mulțumit – către profesorul său.3. O persoană nemulțumită – către o persoană cunoscută. |
| 2. Vânzătorul – către cumpărător:
„Veți obține, ceea de ce aveți nevoie”. | <ol style="list-style-type: none">1. Cadrul didactic, zâmbitor – către student.2. Medicul – către pacient.3. Polițistul supărat – către un alcoolic. |
| 3. Judecătorul – către câștigător:
„Vă felicit”. | <ol style="list-style-type: none">1. Tată – către câștigător.2. Prieten – către câștigător.3. Rivalul – către câștigător. |
| 4. Un tată mândru – către prieten:
„Uită-te la ea”. | <ol style="list-style-type: none">1. O domnișoară geloasă – către prieten.2. Un băiat înbucurat – către prieten.3. O domnișoară uimită – către prieten. |
| 5. O persoană – către prietenul său:
„Tu ce faci?” | <ol style="list-style-type: none">1. Mama supărată – către copil.2. Trecătorul intrigat – către copilul ce se joacă.3. Învățătorul – către elevul exemplar. |
| 6. Medicul – către copilul bolnav: „primește asta”. | <ol style="list-style-type: none">1. Mama – către fecior.2. Luptătorul – către rival.3. Soția încărcată – către soț. |

7. Chelnerița – către client:
„Cu ce aș putea să vă ajut?”

1. Psihiatrul – către pacient.
2. Trecătorul – către victima incendiului.
3. Ghidul – către turist.

8. Cadrul didactic – către student: „Poți face asta mai bine”

1. Soția – către soț.
2. Mama – către copil.
3. Formatorul – către sportiv.

9. Tată – către fecior:
„Îmi place de tine”.

1. Frate – către soră.
2. Tînărul – către prietenă.
3. Nepotul – către mătușă.

10. Șeful – către lucrător:
„Asta-i bine”.

1. Admiratorul – către artist.
2. Cadrul didactic – către student.
3. Copilul înfuriat – către rivalul bătut de el.

11. Mama – către copilul ce aleargă: „Încet!”

1. Tată supărat – către feciorul ce strigă.
2. Pasagerul – către șofer.
3. Trecătorul – către copilul imprudent.

12. Agent de asigurare – către client: „Semnați aici, vă rog”.

1. Administratorul hotelului – către client.
2. Colecționarul de autografe – către „vedetă”.
3. Casierul – către depozitor/investitor.

SUBTEST Nr. 4

„ISTORII DE COMPLETAT”

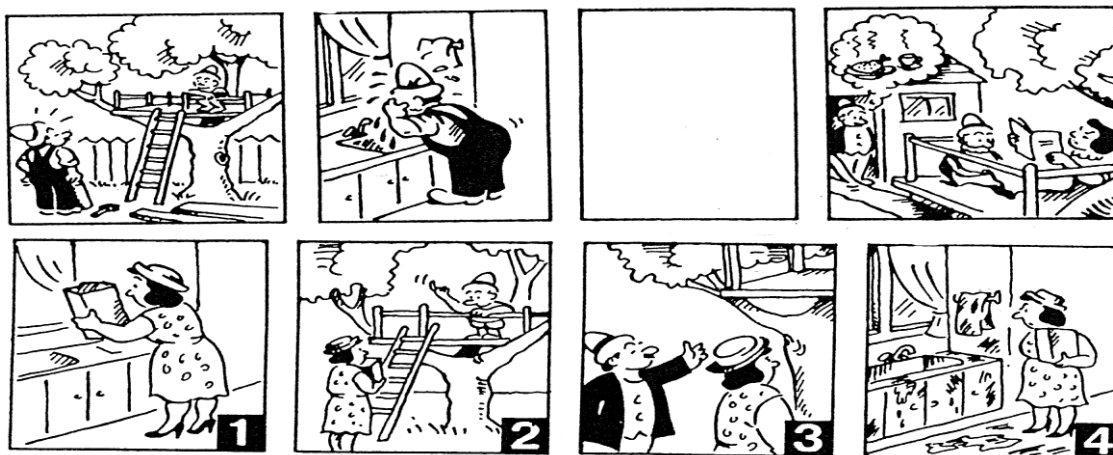
În acest subteste veți avea de a face cu imagini, în care sunt prezentate unele istorii/povestiri despre Ferdinand. Ferdinand are o soție și un copil mic. El lucrează ca șef, așa că în cadrul istoriilor/povestirilor, de asemenea, vor fi implicați și colegii săi.

Primele patru imagini, din partea de sus, reflect o anumită istorie, ce are loc cu

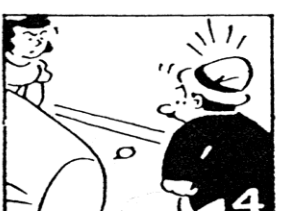
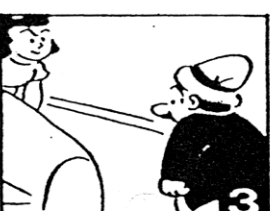
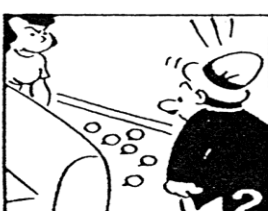
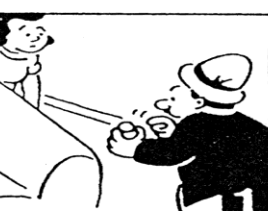
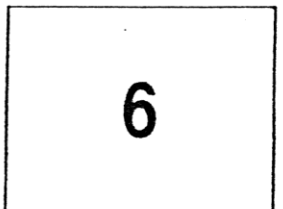
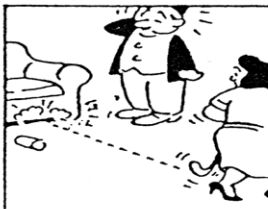
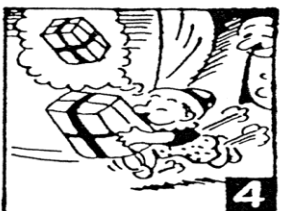
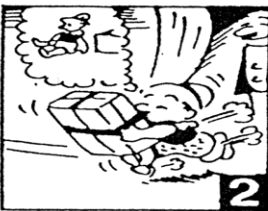
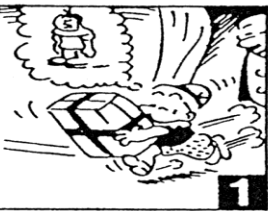
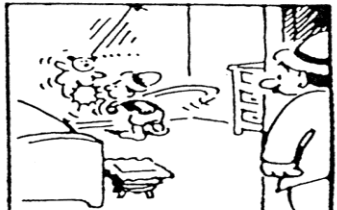
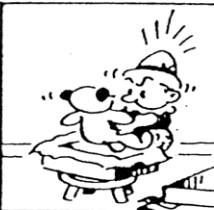
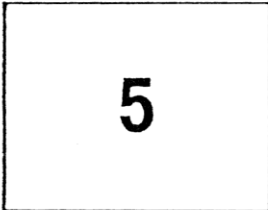
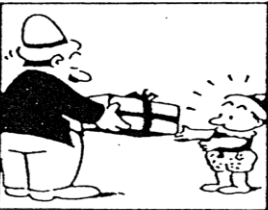
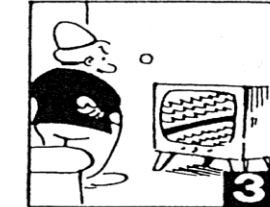
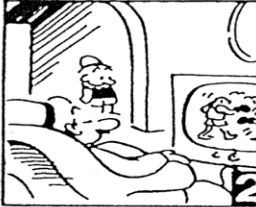
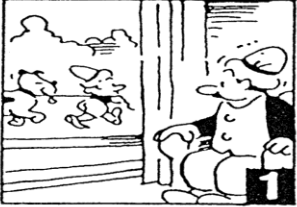
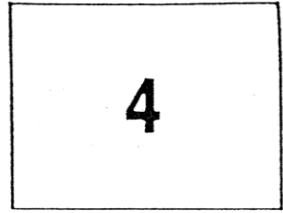
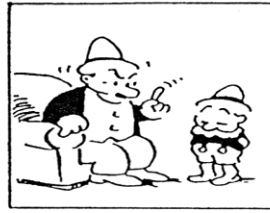
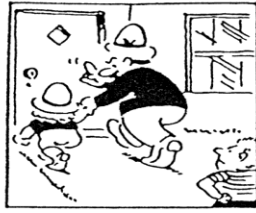
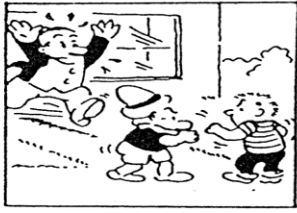
Ferdinand. Una dintre aceste imagini este întotdeauna absentă/ignorată.

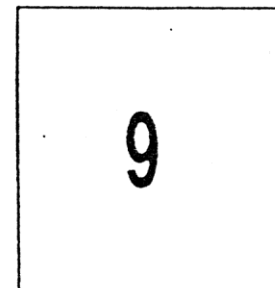
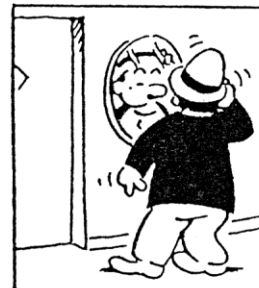
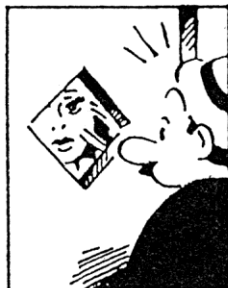
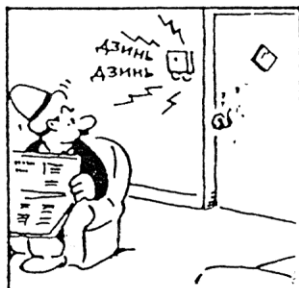
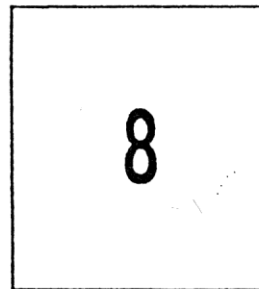
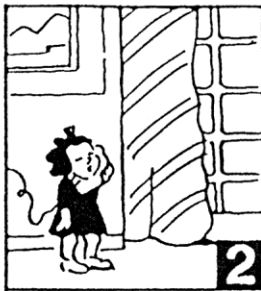
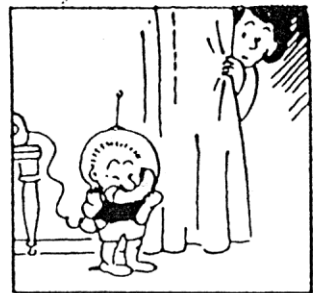
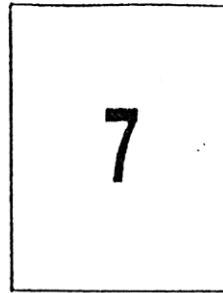
Trebuie să alegeți din următoarele patru imagini din partea de jos, cea imediată, cu numărul dat, care fiind plasată în locul celui absent, din partea de sus, va completa istoria cu Ferdinand, după sens.

Dacă alegeți corect imaginea ce lipsește, atunci sensul istoriei va fi finisat/completat/clarificat astfel încât sentimentele și intențiile personajelor prezente în ea să devină clare/înțelese. Să analizăm un exemplu:



În această istorie lipsește imaginea nr. 3. La finalul istoriei, vedem/constatăm că Ferdinand visează la pauza de masă, dar nu o obține contrar așteptărilor sale și părăsește casa înfuriat de aceasta. Soția lui Ferdinand este supărată și se prefacă că citește o carte fiul său. Băiatul stă liniștit. Toate acestea lucruri se datorează faptului că Ferdinand, spălându-se după lucrul efectuat, a lăsat bucătăria murdară după sine, ceea ce a înfuriat soția sa. Astfel, continuarea logică a istoriei este indicată în figura Nr. 4. Prin urmare, în FIȘA PENTRU RĂSPUNSURI va fi încercuită cifra 4, deoarece situația de comunicare Nr. 4 este cea mai logică și credibilă continuare a situației. Imaginile cu Nr. 1, 2, 3 nu sunt conforme cu această istorie și nu corespund după sens.







10

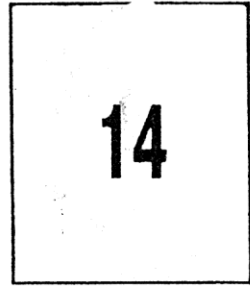
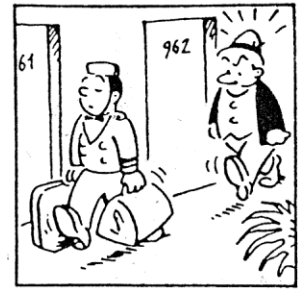
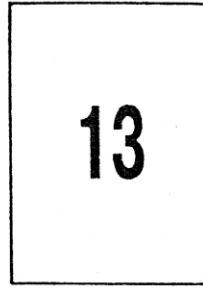


11



12





Sfîrsit!!!

Anexa 2. Descrierea eșantionului folosit în cercetare

Tabelul A 2.1. Structura eșantionului în funcție de nivelul inteligenței

	Nivelul inteligenței sociale			Total
	1	2	3	
Total	53	126	173	352
	15.55%	36.92%	47,53%	

Tabelul A 2.2. Structura eșantionului în funcție de nivelul inteligenței sociale și anul de studii

Anul de studii	Nivelul inteligenței sociale			Total
	1	2	3	
I	15	30	153	198
	8%	15.15%	76.76%	56.25%
IV	38	96	20	154
	24.67%	62.33%	12.98%	43.75%
Total	53	126	173	352

Tabelul A 2.3. Structura eșantionului în funcție de nivelul inteligenței sociale și sex

Sexul	Nivelul inteligenței sociale			Total
	1	2	3	
Fete	41	95	88	224
	18.31%	42.41%	39.28%	63.63%
Băieți	12	31	85	128
	9.37%	24.21%	66.42%	36.37%
Total	53	126	173	352

Tabelul A 2.4. Structura eșantionului în funcție de nivelul inteligenței sociale și facultate

Facultate	Nivelul inteligenței sociale			Total
	1	2	3	
FDAP	17	35	59	111
	15.38%	31.53%	53.27%	31.53%
FEMI	9	29	47	85
	10.59%	34.12%	55.29%	24.14%
FFI	27	62	67	156
	17.32%	39.74%	42,94%	44.33%
Total	53	126	173	352

Tabelul A 2.5. Statistică descriptivă – tot eșantionul

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	352	13	1	14	2297	6,53	0,197	3,691	0,343
IQ_social_2	352	14	1	15	2252	6,40	0,196	3,677	0,308

IQ_social_3	352	13	1	14	1979	5,62	0,176	3,306	0,629
IQ_social_4	352	13	1	14	2241	6,37	0,196	3,669	0,424
IQ_social_total	352	45	6	51	8769	24,91	0,744	13,957	0,411
X16PF_A	352	16	2	18	3084	8,76	0,189	3,545	0,997
X16PF_B	352	11	2	13	2667	7,58	0,137	2,579	0,374
X16PF_C	352	22	4	26	4187	11,89	0,312	5,850	0,931
X16PF_E	352	24	2	26	3912	11,11	0,270	5,062	0,392
X16PF_F	352	26	0	26	3996	11,35	0,361	6,764	0,626
X16PF_G	352	20	0	20	3974	11,29	0,273	5,125	-0,453
X16PF_H	352	24	2	26	3788	10,76	0,274	5,132	1,054
X16PF_I	352	20	0	20	3240	9,20	0,278	5,213	0,262
X16PF_L	352	14	4	18	4272	12,14	0,230	4,321	-0,048
X16PF_M	352	26	0	26	3158	8,97	0,271	5,078	1,028
X16PF_N	352	16	2	18	3542	10,06	0,232	4,345	0,389
X16PF_O	352	28	0	28	4418	12,55	0,396	7,421	0,174
X16PF_Q1	352	16	2	18	3176	9,02	0,253	4,750	0,409
X16PF_Q2	352	18	0	18	3037	8,63	0,255	4,790	0,695
X16PF_Q3	352	22	2	24	4028	11,44	0,281	5,280	0,142
X16PF_Q4	352	18	0	18	3460	9,83	0,218	4,089	0,269

Tabelul A 2.7. Statistică descriptivă – fete

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	224	13	1	14	1585	7,08	0,251	3,763	0,063
IQ_social_2	224	14	1	15	1563	6,98	0,250	3,743	0,049
IQ_social_3	224	13	1	14	1379	6,16	0,225	3,373	0,379
IQ_social_4	224	13	1	14	1544	6,89	0,255	3,823	0,121
IQ_social_total	224	45	6	51	6071	27,10	0,956	14,311	0,106
X16PF_A	224	16	2	18	2080	9,29	0,257	3,848	0,830
X16PF_B	224	11	2	13	1786	7,97	0,169	2,530	0,293
X16PF_C	224	22	4	26	2839	12,67	0,399	5,979	0,719
X16PF_E	224	24	2	26	2708	12,09	0,343	5,138	0,210
X16PF_F	224	26	0	26	2546	11,37	0,412	6,161	0,562
X16PF_G	224	20	0	20	2668	11,91	0,350	5,241	-0,722
X16PF_H	224	24	2	26	2560	11,43	0,352	5,266	0,851
X16PF_I	224	20	0	20	2126	9,49	0,330	4,936	0,218
X16PF_L	224	14	4	18	2536	11,32	0,283	4,231	0,204
X16PF_M	224	24	2	26	2059	9,19	0,324	4,843	1,354
X16PF_N	224	16	2	18	2380	10,63	0,295	4,422	0,191

X16PF_O	224	26	0	26	2458	10,97	0,451	6,750	0,279
X16PF_Q1	224	16	2	18	2172	9,70	0,316	4,725	0,251
X16PF_Q2	224	18	0	18	2082	9,29	0,323	4,838	0,513
X16PF_Q3	224	22	2	24	2726	12,17	0,346	5,183	-0,108
X16PF_Q4	224	16	2	18	2334	10,42	0,272	4,074	0,133

Tabelul A 2.8. Statistică descriptivă – băieți

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	128	13	1	14	712	5,56	0,297	3,364	0,902
IQ_social_2	128	11	2	13	689	5,38	0,295	3,337	0,806
IQ_social_3	128	11	1	12	600	4,69	0,263	2,974	1,177
IQ_social_4	128	12	2	14	697	5,45	0,282	3,194	1,059
IQ_social_total	128	43	8	51	2698	21,08	1,102	12,470	1,046
X16PF_A	128	16	2	18	1004	7,84	0,241	2,722	1,000
X16PF_B	128	11	2	13	881	6,88	0,223	2,524	0,597
X16PF_C	128	22	4	26	1348	10,53	0,475	5,374	1,429
X16PF_E	128	18	2	20	1204	9,41	0,394	4,457	0,685
X16PF_F	128	26	0	26	1450	11,33	0,683	7,733	0,671
X16PF_G	128	20	0	20	1306	10,20	0,419	4,741	-0,022
X16PF_H	128	24	2	26	1228	9,59	0,414	4,684	1,541
X16PF_I	128	18	2	20	1114	8,70	0,499	5,649	0,380
X16PF_L	128	14	4	18	1736	13,56	0,364	4,116	-0,510
X16PF_M	128	24	0	24	1099	8,59	0,483	5,462	0,683
X16PF_N	128	16	2	18	1162	9,08	0,357	4,038	0,767
X16PF_O	128	26	2	28	1960	15,31	0,685	7,754	-0,191

Tabelul A 2.9. Statistică descriptivă – anul I de studii

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	198	13	1	14	915	4,62	0,231	3,248	1,416
IQ_social_2	198	13	1	14	863	4,36	0,222	3,130	1,438
IQ_social_3	198	11	1	12	779	3,93	0,193	2,713	1,725
IQ_social_4	198	13	1	14	874	4,41	0,220	3,089	1,511
IQ_social_total	198	44	6	50	3431	17,33	0,837	11,781	1,598
X16PF_A	198	16	2	18	1468	7,41	0,213	2,992	1,559

X16PF_B	198	11	2	13	1266	6,39	0,154	2,160	0,964
X16PF_C	198	22	4	26	1894	9,57	0,360	5,061	1,753
X16PF_E	198	18	2	20	1704	8,61	0,298	4,198	1,237
X16PF_F	198	26	0	26	2168	10,95	0,561	7,900	0,758
X16PF_G	198	20	0	20	1744	8,81	0,350	4,931	0,208
X16PF_H	198	24	2	26	1662	8,39	0,308	4,335	2,089
X16PF_I	198	20	0	20	1774	8,96	0,444	6,249	0,314
X16PF_L	198	14	4	18	2872	14,51	0,259	3,642	-1,139
X16PF_M	198	26	0	26	1847	9,33	0,453	6,376	0,758
X16PF_N	198	16	2	18	1576	7,96	0,256	3,599	1,372
X16PF_O	198	28	0	28	3214	16,23	0,470	6,614	-0,517
X16PF_Q1	198	16	2	18	1338	6,76	0,289	4,067	1,323
X16PF_Q2	198	18	0	18	1269	6,41	0,279	3,926	1,742
X16PF_Q3	198	18	2	20	1686	8,52	0,308	4,336	1,210
X16PF_Q4	198	18	0	18	1550	7,83	0,240	3,377	1,044

Tabelul A 2.10. Statistică descriptivă – anul IV de studii

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoare maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abaterea standard	Asimetria
IQ_social_1	154	11	3	14	1382	8,97	0,212	2,634	-0,095
IQ_social_2	154	12	3	15	1389	9,02	0,199	2,472	0,048
IQ_social_3	154	11	3	14	1200	7,79	0,216	2,678	0,275
IQ_social_4	154	11	3	14	1367	8,88	0,218	2,706	0,078
IQ_social_total	154	38	13	51	5338	34,66	0,798	9,902	0,050
X16PF_A	154	14	4	18	1616	10,49	0,278	3,455	0,752
X16PF_B	154	10	3	13	1401	9,10	0,182	2,260	-0,102
X16PF_C	154	22	4	26	2293	14,89	0,438	5,430	0,574
X16PF_E	154	24	2	26	2208	14,34	0,337	4,184	-0,175
X16PF_F	154	26	0	26	1828	11,87	0,396	4,913	0,213
X16PF_G	154	20	0	20	2230	14,48	0,264	3,274	-1,534
X16PF_H	154	20	6	26	2126	13,81	0,357	4,433	1,041
X16PF_I	154	18	2	20	1466	9,52	0,278	3,446	0,309
X16PF_L	154	14	4	18	1400	9,09	0,244	3,026	1,277
X16PF_M	154	18	0	18	1311	8,51	0,204	2,537	0,597
X16PF_N	154	16	2	18	1966	12,77	0,297	3,681	-0,433
X16PF_O	154	26	0	26	1204	7,82	0,441	5,471	1,224
X16PF_Q1	154	16	2	18	1838	11,94	0,315	3,910	-0,204
X16PF_Q2	154	16	2	18	1768	11,48	0,344	4,271	0,087

X16PF_Q3	154	20	4	24	2342	15,21	0,306	3,795	-0,910
X16PF_Q4	154	16	2	18	1910	12,40	0,277	3,440	-0,481

Tabelul A 2.11. Statistică descriptivă – Facultatea Drept și Administrație Publică

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoare maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abaterea standard	Asimetria
IQ_social_1	111	13	1	14	674	6,07	0,347	3,657	0,473
IQ_social_2	111	13	2	15	683	6,15	0,355	3,740	0,505
IQ_social_3	111	11	1	12	581	5,23	0,321	3,384	0,805
IQ_social_4	111	13	1	14	672	6,05	0,365	3,844	0,512
IQ_social_total	111	45	6	51	2610	23,51	1,355	14,274	0,574
X16PF_A	111	14	2	16	878	7,91	0,249	2,620	0,653
X16PF_B	111	10	3	13	814	7,33	0,249	2,626	0,460
X16PF_C	111	22	4	26	1288	11,60	0,622	6,555	0,853
X16PF_E	111	24	2	26	1280	11,53	0,565	5,951	0,169
X16PF_F	111	18	8	26	2062	18,58	0,507	5,342	-0,044
X16PF_G	111	20	0	20	1168	10,52	0,552	5,820	-0,127
X16PF_H	111	24	2	26	1186	10,68	0,565	5,948	1,016
X16PF_I	111	12	0	12	602	5,42	0,256	2,702	0,159
X16PF_L	111	10	8	18	1420	12,79	0,355	3,740	-0,111
X16PF_M	111	12	0	12	676	6,09	0,258	2,715	0,117
X16PF_N	111	14	4	18	1208	10,88	0,445	4,684	0,222
X16PF_O	111	24	2	26	1352	12,18	0,714	7,525	-0,133
X16PF_Q1	111	16	2	18	1050	9,46	0,513	5,400	0,163
X16PF_Q2	111	18	0	18	1056	9,51	0,504	5,307	0,345
X16PF_Q3	111	16	4	20	1238	11,15	0,485	5,114	0,265
X16PF_Q4	111	16	2	18	1016	9,15	0,351	3,693	0,494

Tabelul A 2.12. Statistică descriptivă – Facultatea Economie, Matematică și Informatică

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoare maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abaterea standard	Asimetria
IQ_social_1	85	13	1	14	510	6,00	0,369	3,402	0,518
IQ_social_2	85	12	1	13	500	5,88	0,378	3,486	0,349
IQ_social_3	85	11	1	12	441	5,19	0,320	2,954	1,001
IQ_social_4	85	13	1	14	508	5,98	0,388	3,579	0,672

IQ_social_total	85	42	8	50	1959	23,05	1,414	13,038	0,652
X16PF_A	85	14	2	16	660	7,76	0,306	2,819	0,919
X16PF_B	85	11	2	13	594	6,99	0,274	2,528	0,448
X16PF_C	85	20	4	24	835	9,82	0,526	4,848	0,983
X16PF_E	85	24	2	26	950	11,18	0,681	6,281	0,417
X16PF_F	85	16	0	16	422	4,96	0,317	2,921	1,362
X16PF_G	85	20	0	20	808	9,51	0,623	5,748	-0,048
X16PF_H	85	22	4	26	886	10,42	0,568	5,238	1,490
X16PF_I	85	8	2	10	440	5,18	0,275	2,532	0,284
X16PF_L	85	10	8	18	1106	13,01	0,398	3,673	-0,169
X16PF_M	85	12	0	12	495	5,82	0,301	2,774	0,297
X16PF_N	85	16	2	18	914	10,75	0,558	5,145	0,343
X16PF_O	85	28	0	28	1098	12,92	0,942	8,688	-0,120
X16PF_Q1	85	16	2	18	840	9,88	0,603	5,558	0,366
X16PF_Q2	85	18	0	18	772	9,08	0,617	5,687	0,467
X16PF_Q3	85	20	4	24	942	11,08	,560	5,160	0,503
X16PF_Q4	85	18	0	18	760	8,94	,366	3,375	0,745

Tabelul A 2.13. Statistică descriptivă – Facultatea Filologie și Istorie

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoare maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abaterea standard	Asimetria
IQ_social_1	156	13	1	14	1113	7,13	0,304	3,797	0,153
IQ_social_2	156	14	1	15	1069	6,85	0,296	3,703	0,140
IQ_social_3	156	13	1	14	957	6,13	0,271	3,379	0,363
IQ_social_4	156	13	1	14	1061	6,80	0,285	3,566	0,266
IQ_social_total	156	43	8	51	4200	26,92	1,124	14,036	0,190
X16PF_A	156	16	2	18	1546	9,91	0,329	4,110	0,694
X16PF_B	156	11	2	13	1259	8,07	0,200	2,494	0,343
X16PF_C	156	18	8	26	2064	13,23	0,439	5,483	1,112
X16PF_E	156	12	6	18	1682	10,78	0,269	3,359	0,283
X16PF_F	156	18	2	20	1512	9,69	0,322	4,027	0,478
X16PF_G	156	16	2	18	1998	12,81	0,289	3,612	-0,501
X16PF_H	156	22	4	26	1716	11,00	0,354	4,420	0,768
X16PF_I	156	12	8	20	2198	14,09	0,250	3,118	-0,189
X16PF_L	156	14	4	18	1746	11,19	0,387	4,840	0,248
X16PF_M	156	18	8	26	1987	12,74	0,387	4,830	0,897
X16PF_N	156	14	2	16	1420	9,10	0,268	3,341	-0,120

X16PF_O	156	20	6	26	1968	12,62	0,528	6,591	0,823
X16PF_Q1	156	16	2	18	1286	8,24	0,283	3,537	0,153
X16PF_Q2	156	16	2	18	1209	7,75	0,289	3,606	1,039
X16PF_Q3	156	18	2	20	1848	11,85	0,438	5,464	-0,114
X16PF_Q4	156	16	2	18	1684	10,79	0,361	4,508	-0,157

Anexa 3. Stabilirea diferențelor dintre grupuri

Tabelul A 3.1. Semnificația diferențelor între fete și băieți

Variabile	Abaterea standart	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	4,199	0,371	-0,828	0,641	-0,253	127	0,801
IQ_social_2	4,191	0,370	-0,811	0,655	-0,211	127	0,833
IQ_social_3	3,696	0,327	-0,607	0,685	0,120	127	0,905
IQ_social_4	4,083	0,361	-0,902	0,527	-0,520	127	0,604
IQ_social_total	15,503	1,370	-3,032	2,391	-0,234	127	0,816
X16PF_A	3,963	0,350	-0,584	0,803	0,312	127	0,755
X16PF_B	2,949	0,261	-0,344	0,688	0,659	127	0,511
X16PF_C	6,843	0,605	-0,838	1,556	0,594	127	0,553
X16PF_E	6,178	0,546	-0,096	2,065	1,803	127	0,074
X16PF_F	6,648	0,588	-0,928	1,397	0,399	127	0,691
X16PF_G	6,342	0,561	-1,422	0,797	-0,558	127	0,578
X16PF_H	6,034	0,533	-1,118	0,993	-0,117	127	0,907
X16PF_I	4,617	0,408	-0,401	1,214	0,996	127	0,321
X16PF_L	4,726	0,418	-1,061	0,592	-0,561	127	0,576
X16PF_M	5,366	0,474	-0,032	1,845	1,911	127	0,058
X16PF_N	5,566	0,492	-0,880	1,067	0,191	127	0,849
X16PF_O	10,117	0,894	-3,488	0,051	-1,922	127	0,057
X16PF_Q1	6,090	0,538	-0,581	1,550	0,900	127	0,370
X16PF_Q2	6,268	0,554	-0,714	1,479	0,691	127	0,491
X16PF_Q3	6,381	0,564	-1,475	0,757	-0,637	127	0,525
X16PF_Q4	4,778	0,422	-0,914	0,758	-0,185	127	0,854

Tabelul A 3.2. Semnificația diferențelor între anul I și IV de studii

Variabile	Abaterea standart	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	4,165	0,336	-5,027	-3,701	-13,003	153	<0,001
IQ_social_2	3,890	0,313	-5,210	-3,972	-14,646	153	<0,001
IQ_social_3	3,732	0,301	-4,386	-3,198	-12,609	153	<0,001
IQ_social_4	4,026	0,324	-5,024	-3,742	-13,509	153	<0,001
IQ_social_total	15,100	1,217	-19,534	-14,726	-14,078	153	<0,001
X16PF_A	4,498	0,362	-3,846	-2,414	-8,635	153	<0,001
X16PF_B	2,924	0,236	-3,095	-2,164	-11,162	153	<0,001
X16PF_C	7,175	0,578	-6,473	-4,189	-9,221	153	<0,001
X16PF_E	6,328	0,510	-6,631	-4,616	-11,028	153	<0,001
X16PF_F	8,394	0,676	-0,934	1,739	0,595	153	<0,001
X16PF_G	5,614	0,452	-6,634	-4,847	-12,689	153	<0,001

X16PF_H	6,148	0,495	-6,251	-4,294	-10,643	153	<0,001
X16PF_I	5,513	0,444	-2,696	-0,940	-4,092	153	<0,001
X16PF_L	4,879	0,393	4,444	5,998	13,278	153	<0,001
X16PF_M	5,961	0,480	-1,196	0,702	-0,514	153	0,608
X16PF_N	5,420	0,437	-5,512	-3,786	-10,645	153	<0,001
X16PF_O	8,701	0,701	6,381	9,151	11,076	153	<0,001
X16PF_Q1	5,924	0,477	-5,904	-4,018	-10,392	153	<0,001
X16PF_Q2	5,748	0,463	-5,759	-3,929	-10,459	153	<0,001
X16PF_Q3	5,971	0,481	-7,535	-5,634	-13,684	153	<0,001
X16PF_Q4	4,439	0,358	-5,226	-3,813	-12,635	153	<0,001

Tabelul A 3.3. Semnificația diferențelor între facultatea FDAP și FEMI

Variabile	Abaterea standart	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	4,605	0,499	-1,523	0,464	-1,060	84	0,292
IQ_social_2	4,696	0,509	-1,401	0,625	-0,762	84	0,448
IQ_social_3	4,347	0,471	-1,467	0,408	-1,123	84	0,265
IQ_social_4	4,886	0,530	-1,548	0,560	-0,932	84	0,354
IQ_social_total	17,915	1,943	-5,805	1,923	-0,999	84	0,321
X16PF_A	3,696	0,401	-1,032	0,562	-0,587	84	0,559
X16PF_B	3,498	0,379	-0,860	0,649	-0,279	84	0,781
X16PF_C	7,799	0,846	-0,847	2,518	0,987	84	0,326
X16PF_E	7,295	0,791	-2,303	0,844	-0,922	84	0,359
X16PF_F	6,491	0,704	13,047	15,847	20,520	84	<0,001
X16PF_G	7,289	0,791	-1,713	1,431	-0,179	84	0,859
X16PF_H	7,600	0,824	-2,322	0,957	-0,828	84	0,410
X16PF_I	3,425	0,371	-1,021	0,456	-0,760	84	0,449
X16PF_L	4,829	0,524	-0,453	1,630	1,123	84	0,265
X16PF_M	3,562	0,386	-0,968	0,568	-0,518	84	0,606
X16PF_N	6,012	0,652	-2,214	,379	-1,407	84	0,163
X16PF_O	10,371	1,125	-1,390	3,084	0,753	84	0,454
X16PF_Q1	6,708	0,728	-3,211	-,318	-2,426	84	0,017
X16PF_Q2	6,518	0,707	-2,182	,629	-1,098	84	0,275
X16PF_Q3	6,374	0,691	-2,410	0,340	-1,497	84	0,138
X16PF_Q4	4,829	0,524	-1,371	0,712	-0,629	84	0,531

Tabelul A 3.4. Semnificația diferențelor între facultatea FDAP și FFI

Variabile	Media FFI	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe	Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
-----------	--------------	-----------------------------	---	-------------	--------------------------	---------------------------

IQ_social_1	4,777	0,453	-0,998	0,799	-0,219	110	0,827
IQ_social_2	4,531	0,430	-0,537	1,168	0,733	110	0,465
IQ_social_3	4,409	0,418	-0,865	0,793	-0,086	110	0,932
IQ_social_4	4,863	0,462	-0,608	1,221	0,664	110	0,508
IQ_social_total	17,917	1,701	-2,884	3,857	0,286	110	0,775
X16PF_A	4,253	0,404	-1,818	-0,218	-2,522	110	0,013
X16PF_B	4,129	0,392	-,335	1,218	1,126	110	0,262
X16PF_C	7,801	0,740	-2,440	0,494	-1,314	110	0,192
X16PF_E	6,287	0,597	0,637	3,002	3,049	110	0,003
X16PF_F	6,568	0,623	8,927	11,398	16,301	110	<0,001
X16PF_G	6,435	0,611	-2,634	-0,213	-2,330	110	0,022
X16PF_H	6,875	0,653	-1,329	1,257	-0,055	110	0,956
X16PF_I	4,502	0,427	-9,946	-8,252	-21,292	110	<0,001
X16PF_L	5,252	0,499	-1,114	0,862	-0,253	110	0,801
X16PF_M	6,727	0,639	-8,644	-6,113	-11,555	110	<0,001
X16PF_N	5,628	0,534	0,887	3,005	3,643	110	<0,001
X16PF_O	9,026	0,857	-3,139	0,256	-1,683	110	0,095
X16PF_Q1	5,764	0,547	0,808	2,976	3,458	110	0,001
X16PF_Q2	6,224	0,591	1,397	3,738	4,346	110	<0,001
X16PF_Q3	6,717	0,638	-0,831	1,696	0,678	110	0,499
X16PF_Q4	5,243	0,498	-1,455	0,518	-0,941	110	0,349

Tabelul A 3.5. Semnificația diferențelor între facultatea FEMI și FFI

Variabile	Abaterea standart	Diferența între medii	Intervalul de încredere pentru diferențe		Testul t	Grade de libertate	Pragul de semnificație
IQ_social_1	4,596	0,498	-0,097	1,885	1,794	84	0,076
IQ_social_2	4,510	0,489	0,204	2,149	2,405	84	0,018
IQ_social_3	4,061	0,440	0,030	1,782	2,057	84	0,043
IQ_social_4	4,470	0,485	0,248	2,176	2,499	84	0,014
IQ_social_total	17,038	1,848	0,513	7,863	2,266	84	0,026
X16PF_A	4,207	0,456	-1,237	0,578	-0,722	84	0,472
X16PF_B	3,446	0,374	-0,649	0,837	0,252	84	0,802
X16PF_C	6,708	0,728	-2,753	0,141	-1,795	84	0,076
X16PF_E	6,651	0,721	0,801	3,670	3,099	84	0,003
X16PF_F	3,777	0,410	-3,215	-1,585	-5,858	84	<0,001
X16PF_G	6,967	0,756	-3,032	-0,027	-2,024	84	0,046
X16PF_H	6,267	0,680	0,531	3,234	2,769	84	0,007
X16PF_I	3,617	0,392	-11,227	-9,667	-26,628	84	<0,001
X16PF_L	5,693	0,617	-2,404	0,051	-1,905	84	0,060
X16PF_M	5,929	0,643	-10,785	-8,227	-14,781	84	<0,001
X16PF_N	5,834	0,633	2,200	4,717	5,466	84	<0,001
X16PF_O	12,296	1,334	-5,993	-0,689	-2,505	84	0,014
X16PF_Q1	7,174	0,778	1,794	4,889	4,294	84	<0,001
X16PF_Q2	7,373	0,800	1,010	4,190	3,251	84	0,002
X16PF_Q3	7,261	0,788	0,904	4,037	3,137	84	0,002
X16PF_Q4	4,864	0,528	-0,390	1,708	1,249	84	0,215

Anexa 4. Matricele corelațiilor

Tabelul A 4.1. Corelații Spearman – tot eșantionul

		IQ_social_1	IQ_social_2	IQ_social_3	IQ_social_4	IQ_social_total
X16PF_A	r	0,718**	0,613**	0,584**	0,594**	0,638**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_B	r	0,541**	0,586**	0,588**	0,601**	0,577**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_C	r	0,621**	0,614**	0,624**	0,644**	0,636**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_E	r	0,603**	0,620**	0,573**	0,577**	0,602**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_F	r	0,090	0,153*	0,061	0,080	0,060
	p	0,088	0,010	0,178	0,115	0,182
X16PF_G	r	0,614**	0,639**	0,601**	0,646**	0,636**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_H	r	0,617**	0,611**	0,591**	0,631**	0,608**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_I	r	0,172**	0,176**	0,151*	0,232**	0,212**
	p	0,005	0,004	0,011	0,000	0,001
X16PF_L	r	-0,565**	-0,577**	-0,582**	-0,555**	-0,548**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_M	r	0,182**	0,157**	0,134*	0,209**	0,186**
	p	0,003	0,009	0,022	0,001	0,002
X16PF_N	r	0,544**	0,593**	0,501**	0,497**	0,532**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_O	r	-0,432**	-0,486**	-0,483**	-0,455**	-0,420**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_Q1	r	0,588**	0,577**	0,586**	0,551**	0,569**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_Q2	r	0,591**	0,581**	0,563**	0,598**	0,580**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_Q3	r	0,569**	0,601**	0,586**	0,575**	0,581**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
X16PF_Q4	r	0,587**	0,563**	0,636**	0,603**	0,600**
	p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

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
X16PF_A	r	0,321**	0,081	0,012	0,057	0,168*
	p	<0,001	0,144	0,438	0,228	0,013
X16PF_B	r	-0,060	0,048	0,056	0,116	0,058
	p	0,218	0,265	0,230	0,065	0,225

X16PF_C	r	0,117	0,110	0,132*	0,200**	0,189**
	p	0,063	0,075	0,042	0,004	0,006
X16PF_E	r	0,136*	0,166*	0,063	0,064	0,143*
	p	0,037	0,014	0,206	0,202	0,030
X16PF_F	r	-0,112	-0,018	-0,176*	-0,102	-0,143*
	p	0,072	0,407	0,010	0,091	0,030
X16PF_G	r	0,106	0,173*	0,086	0,194**	0,187**
	p	0,083	0,012	0,129	0,005	0,007
X16PF_H	r	0,106	0,100	0,038	0,145*	0,109
	p	0,083	0,095	0,309	0,029	0,076
X16PF_I	r	0,054	0,087	0,053	0,176*	0,104*
	p	0,241	0,127	0,246	0,010	0,039
X16PF_L	r	0,047	-0,003	-0,020	0,031	0,038
	p	0,268	0,484	0,397	0,342	0,308
X16PF_M	r	0,051	0,013	-0,019	0,102	0,062
	p	0,254	0,433	0,404	0,090	0,210
X16PF_N	r	0,040	0,155*	-0,069	-0,069	0,025
	p	0,300	0,021	0,184	0,184	0,372
X16PF_O	r	0,167*	0,044	0,038	0,071	0,157*
	p	0,014	0,282	0,309	0,178	0,019
X16PF_Q1	r	0,087	0,068	0,091	0,013	0,066
	p	0,127	0,187	0,117	0,431	0,194
X16PF_Q2	r	0,063	0,052	0,020	0,119	0,075
	p	0,207	0,247	0,396	0,059	0,162
X16PF_Q3	r	0,013	0,108	0,080	0,060	0,077
	p	0,434	0,078	0,149	0,216	0,158
X16PF_Q4	r	0,059	0,011	0,184**	0,107	0,116
	p	0,220	0,445	0,008	0,081	0,064

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
X16PF_A	r	0,498**	0,050	0,071	-0,029	0,282**
	p	<0,001	0,293	0,219	0,376	0,001
X16PF_B	r	0,111	0,930**	0,077	-0,033	0,412**
	p	0,112	<0,001	0,198	0,357	0,000
X16PF_C	r	0,050	-0,028	0,317**	-0,050	0,133
	p	0,292	0,379	0,000	0,290	0,071
X16PF_E	r	-0,191*	-0,054	-0,352**	0,053	-0,274**
	p	0,017	0,276	<0,001	0,281	0,001
X16PF_F	r	-0,044	-0,046	0,023	0,020	-0,021
	p	0,314	0,308	0,398	0,415	0,409
X16PF_G	r	-0,141	-0,064	-0,048	-0,107	-0,167*
	p	0,060	0,240	0,299	0,119	0,033

X16PF_H	r	-0,039	-0,069	-0,010	0,031	-0,037
	p	0,335	0,223	0,457	0,365	0,344
X16PF_I	r	0,114	0,080	0,271**	-0,012	0,216**
	p	0,104	0,191	0,001	0,449	0,008
X16PF_L	r	-0,196*	-0,051	-0,280**	-0,140	-0,311**
	p	0,015	0,288	0,001	0,062	<0,001
X16PF_M	r	0,110	-0,037	0,167*	-0,033	0,117
	p	0,112	0,341	0,033	0,360	0,099
X16PF_N	r	-0,186*	-0,121	-0,247**	-0,008	-0,270**
	p	0,020	0,091	0,003	0,464	0,001
X16PF_O	r	0,150*	0,082	0,222**	0,030	0,243**
	p	0,049	0,183	0,007	0,373	0,003
X16PF_Q1	r	-0,067	-0,022	-0,315**	-0,016	-0,219**
	p	0,231	0,403	<0,001	0,430	0,007
X16PF_Q2	r	-0,223**	-0,047	-0,262**	-0,035	-0,292**
	p	0,006	0,301	0,002	0,352	0,001
X16PF_Q3	r	-0,055	-0,125	-0,091	-0,015	-0,136
	p	0,272	0,084	0,159	0,436	0,067
X16PF_Q4	r	0,155*	0,093	0,316**	0,075	0,319**
	p	0,043	0,152	<0,001	0,204	<0,001

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
X16PF_A	r	0,506**	0,022	-0,261*	-0,390**	-0,021
	p	<0,001	0,439	0,030	0,002	0,442
X16PF_B	r	0,080	0,548**	0,169	-0,119	0,281*
	p	0,286	0,000	0,113	0,198	0,021
X16PF_C	r	0,084	0,014	-0,129	-0,080	-0,023
	p	0,275	0,460	0,179	0,285	0,436
X16PF_E	r	-0,356**	-0,125	0,011	0,440**	0,039
	p	0,004	0,186	0,469	<0,001	0,392
X16PF_F	r	-0,203	0,107	0,207	-0,047	-0,102
	p	0,072	0,224	0,068	0,368	0,233
X16PF_G	r	-0,138	-0,107	-0,022	0,151	-0,150
	p	0,162	0,224	0,439	0,140	0,142
X16PF_H	r	-0,197	-0,172	0,154	0,301*	0,077
	p	0,079	0,108	0,135	0,014	0,292
X16PF_I	r	0,113	0,083	0,107	0,094	0,301*
	p	0,210	0,278	0,222	0,251	0,014
X16PF_L	r	-0,276*	-0,087	0,165	0,291*	0,083
	p	0,023	0,268	0,119	0,017	0,277
X16PF_M	r	0,184	-0,216	-0,034	0,006	-0,054
	p	0,094	0,060	0,404	0,484	0,350

X16PF_N	r	-0,252*	-0,043	0,144	0,219	0,033
	p	0,034	0,380	0,151	0,058	0,407
X16PF_O	r	-0,243*	-0,040	0,130	0,326**	0,158
	p	0,040	0,388	0,177	0,009	0,129
X16PF_Q1	r	-0,325**	-0,081	0,180	0,258*	0,032
	p	0,009	0,283	0,099	0,031	0,411
X16PF_Q2	r	0,326**	0,050	-0,225	-0,250*	0,007
	p	0,009	0,362	0,052	0,035	0,479
X16PF_Q3	r	0,117	-0,219	-0,136	-0,022	-0,082
	p	0,203	0,057	0,166	0,439	0,280
X16PF_Q4	r	-0,155	-0,049	0,011	0,369**	0,216
	p	0,134	0,364	0,468	0,003	0,060

Anexa 5. Statistica descriptivă la variabilele cercetate a experimentului de control

Tabelul A 5.1. Prezentarea statisticii descriptive la GC/test

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	86	7	1	8	268	3,12	0,131	1,212	1,518
IQ_social_2	86	6	1	7	248	2,88	0,126	1,172	1,217
IQ_social_3	86	6	1	7	233	2,71	0,116	1,072	1,664
IQ_social_4	86	7	1	8	256	2,98	0,126	1,168	1,271
IQ_social_total	86	14	6	20	979	11,38	0,317	2,935	1,164

Tabelul A 5.2. Prezentarea statisticii descriptive la GC/retest

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	86	4	1	5	258	3,00	0,101	0,933	0,356
IQ_social_2	86	5	1	6	252	2,93	0,118	1,093	1,026
IQ_social_3	86	3	1	4	236	2,74	0,080	0,739	0,270
IQ_social_4	86	4	1	5	256	2,98	0,098	0,907	0,046
IQ_social_total	85	13	6	19	984	11,58	0,288	2,656	0,951

Tabelul A 5.3. Prezentarea statisticii descriptive la GE/test

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	87	4	1	5	284	3,26	0,093	0,869	0,107
IQ_social_2	87	5	1	6	281	3,23	0,121	1,128	0,776
IQ_social_3	87	5	1	6	267	3,07	0,108	1,009	0,068
IQ_social_4	87	4	1	5	283	3,25	0,105	0,979	-0,151
IQ_social_total	12	16,92	2,84	10	16	17,50	0,380	21,00	-1,21

Tabelul A 5.4. Prezentarea statisticii descriptive la GE/retest

Variabile	Numărul de subiecți	Rangul	Valoare minimă	Valoarea maximă	Suma	Media	Marja de eroare	Abateră standard	Asimetria
IQ_social_1	87	8	1	9	307	3,53	0,164	1,531	1,913
IQ_social_2	87	7	2	9	313	3,60	0,197	1,839	1,603
IQ_social_3	87	6	1	7	303	3,48	0,158	1,470	0,597
IQ_social_4	87	7	1	8	307	3,53	0,166	1,546	1,296
IQ_social_total	87	22	7	29	1227	19,10	0,504	4,705	1,482

Anexa 6. Semnificațiile diferențelor după testul Mann-Whitney U în experimentul de control

Tabelul A 6.1. Semnificația diferențelor dintre grupuri GC/test GE/test

Variabile	Media rangurilor		Mann-Whitney U	p<0.05
	Grupul experimental	Grupul de control		
IQ_social_1	93.49	80.44	43,05	0,068
IQ_social_2	85,07	78.83	43,43	0,064
IQ_social_3	88.22	75,65	43.17	0,052
IQ_social_4	84.96	78.95	43.33	0,058
IQ_social_total	82.52	72.31	50.04	0,051

Tabelul A 6.2. Semnificația diferențelor dintre grupuri GC/retest GE/retest

Variabile	Media rangurilor		Mann-Whitney U	p<0.05
	Grupul experimental	Grupul de control		
IQ_social_1	94,69	79,22	44.10	0,031
IQ_social_2	98,47	75,40	47,38	0,001
IQ_social_3	94,54	79,37	43,97	0,037
IQ_social_4	101,71	72,12	50,20	< 0,001
IQ_social_total	94,79	79,12	44,18	0,028

Anexa 7. Semnificațiile diferențelor după Wilcoxon în experimentul de control

Tabelul A 7.1. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest

Variabile	Ranguri(nr.caz cînd RV1 diferă de RV2)		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	8,00	0,00	-2.58	0,010
IQ_social_2	14,00	0,00	-3.38	0,001
IQ_social_3	22,00	1,00	-3.88	< 0,001
IQ_social_4	10,00	0,00	-2.85	0,004
IQ_social_total	32,00	0,00	-4.98	< 0,001

Tabelul A 7.2. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest – an I de studii

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	5,00	0,00	-2.12	0,034
IQ_social_2	7,00	0,00	-2.46	0,014
IQ_social_3	16,00	0,00	-3.64	< 0,001
IQ_social_4	4,00	0,00	-1.89	0,059
IQ_social_total	22,00	0,00	-4.157	< 0,001

Tabelul A 7.3. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest – an IV de studii

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	5,00	0,00	-2.02	0.043
IQ_social_2	6,00	0,00	-2.23	0.026
IQ_social_3	6,00	1,00	-1.75	0.079
IQ_social_4	5,00	0,00	-2.12	0.034
IQ_social_total	10,00	0,00	-2.81	0.005

Tabelul A 7.4. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest – fete

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	4,00	0,00	-1.84	0.066
IQ_social_2	9,00	0,00	-2.71	0.007
IQ_social_3	13,00	1,00	-2.88	0.004
IQ_social_4	8,00	0,00	-2.58	0.010
IQ_social_total	19,00	0,00	-3.88	< 0,001

Tabelul A 7.5. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest – băieți

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	6,00	0,00	-2.33	0.020
IQ_social_2	8,00	0,00	-2.58	0.010
IQ_social_3	13,00	0,00	-3.28	0.001
IQ_social_4	4,00	0,00	-1.89	0.059
IQ_social_total	18,00	0,00	-3.74	< 0,001

Tabelul A 7.6. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest – FDAP

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	3,00	0,00	-1.63	0.102
IQ_social_2	7,00	0,00	-2.45	0.014
IQ_social_3	6,00	1,00	-1.58	0.114
IQ_social_4	2,00	0,00	-1.41	0.157
IQ_social_total	9,00	0,00	-2.67	0.007

Tabelul A 7.7. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest – FEMI

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	1,00	0,00	-1.00	0.317
IQ_social_2	3,00	0,00	-1.63	0.102
IQ_social_3	2,00	0,00	-1.34	0.180
IQ_social_4	4,00	0,00	-1.84	0.066
IQ_social_total	6,00	0,00	-2.22	0.026

Tabelul A 7.8. Semnificația diferențelor GE/test GE/retest – FFI

Variabile	Ranguri		Wilcoxon	p
	negative	pozitive		
IQ_social_1	4,00	0,00	-1.85	0.063
IQ_social_2	4,00	0,00	-1.89	0.059
IQ_social_3	14,00	0,00	-3.41	0.001
IQ_social_4	4,00	0,00	-1.85	0.063
IQ_social_total	17,00	0,00	-3.65	< 0,001

Tabelul A 7.9. Repartizarea procentual-comparativă pe nivele a răspunsurilor grupului experimental la etapele test și retest, vizând capacitățile componentelor inteligenței sociale

Variabile	N. mediu (test)	N. mediu (retest)	N. scăzut (test)	N. scăzut (retest)
Consecințele comportament	0,0%	4,2%	32,4%	28,2%
Sensul reacțiilor nonverbale	0,0%	1,5%	12,1%	10,6%
Sensul reacțiilor verbale	0,0%	6,2%	35,8%	29,6%
Logica evoluției situației	0,0%	3,0%	19,7%	16,7%

Anexa 8. Programul psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale

Tabelul 1. Etapele implementării programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale

Etapele	Formele și metodele de lucru	Obiectivele și scopurile de bază	Particularitățile interacțiunii psihopedagogice
Diagnostică	Testarea: -Test de inteligență socială după Guilford-O'Sullivan	Încurajarea studenților spre schimbare în baza particularităților caracterologice și a nivelului abilităților incluse în structura inteligenței sociale; Identificarea caracteristicilor subiecților grupului experimental.	Cercetarea a fost efectuată, ținând cont de aspectul etic cu scopul evitării provocării daunelor personalității și a posibilelor situații de conflict în grupul real. În timpul testărilor individuale sau de grup, studenții au fost informați că rezultatele nu vor fi discutate public și utilizate în scopul evaluării sau selecției profesionale.
Proiectare	Consilierile de grup cu studenții (discuții)	Crearea unei atmosfere sigure din punct de vedere psihologic. Educarea/formarea. Organizarea și asocierea. Provocarea spre participare la programul psihologic de dezvoltare.	Stabilirea contactului se bazează pe afirmația că probleme de comunicare au toți oamenii, totodată, este posibil că acestea au fost generalizate și analiza conștientă a manifestărilor tipice, oferă posibilitatea de a aplica soluții (instrumente) eficiente pentru înțelegerea celorlalți și a comunica cu ei.
	Consilierile individuale cu studenții	Familiarizarea cu problemele și oferirea unui scenariu de acțiuni posibile.	Stabilirea contactului sigur între student-pedagog-psiholog. Analiza dificultăților specifice de interacțiune și motivarea spre analiza introspectivă.
	Consilierile individuale cu pedagogii	Stabilirea contactului personal între psiholog și pedagog. Conștientizarea dificultăților tipice.	Crearea unei atmosfere psihologice sigure pentru pedagogi și motivarea acestora spre schimbare, îndreptată spre stabilirea interacțiunii eficiente între toți participanții la program, orientată spre dezvoltarea/formarea inteligenței sociale în cazul diferitelor profiluri profesionale de personalitate și coordonarea acțiunilor cadrelor didactice. Analiza dificultăților tipice și căutarea mijloacelor eficiente de interacțiune.
de montare	Consilierile de grup cu pedagogii (lecții)	Informarea despre caracteristicile diverselor tipuri socio-psihologice de personalitate. Crearea unui mediu unic/comun pentru implementarea programului, care vizează dezvoltarea inteligenței sociale. Realizare și încurajarea schimbărilor pozitive ale pedagogilor.	Accesibilitatea și gradul de aplicabilitate a informațiilor despre diferite profiluri profesionale de personalitate au fost datorate dificultăților tipice de interacțiune în cadrul procesului real de studiu

		Obținerea feedback-ului despre procesele ce au loc în grup.	
de formare	Programul psihologic de dezvoltare	Motivarea spre însușirea mijloacelor, care vor ajuta studenții să utilizeze independent competențele formate despre diferite profiluri profesionale de personalitate și să aplice cunoștințele dobândite pentru realizarea nevoile sale de bază.	Provocarea spre formarea competențelor se bazează pe cointerese personală în cadrul capacității de a pune întrebări logice și operaționale. Feedback-ul direcționează reflecția participanților. Discuțiile de grup permit obținerea de noi orientări pentru analiza situațiilor interpersonale. Libertate maximă pentru manifestările studenților și corecția modalităților de acțiune, social inacceptabile.
finală	Reevaluare; Analiza statistică; Discutarea rezultatelor cu pedagogii.	Totalizarea finalităților privind aplicarea programului psihologic de dezvoltare și corectarea acestuia pentru utilizarea ulterioară în cadrul universității.	Analiza schimbărilor la nivelul indicatorilor inteligenței sociale și a manifestărilor, depistate în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale, de formare a diferitelor profiluri profesionale de personalitate, ne-au permis să evaluăm valabilitatea și aplicabilitatea programului psihologic de dezvoltare. Analiza dificultăților de ordin psihologic și stabilirea legităților în procesul de implementare a programului au fost realizate luând în considerare feedback-ul din partea pedagogilor. Elaborarea recomandărilor pentru cadrele didactice universitare.

Ședința 1

Logica primului exercițiu este condiționată de crearea condițiilor de securitate psihologică necesare pentru stabilirea relațiilor lucrative de încredere

Obiectivele primei ședințe:

- obținerea și oferirea informațiilor de natură personală, care este conștientizată și poate fi prezentată altora;
- ajutarea participanților să-și organizeze singuri procesul auto-observării prin intermediul gândurilor și sentimentelor personale în timpul comunicării în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale;

Tabelul 2. Consecutivitatea acțiunilor formatorului

Acțiunile în cadrul programului psihologic de	Timpul	Modalitatea de realizare	Notă

dezvoltare inteligenței sociale	a		
1	2	3	4
Introducerea și cunoașterea	20 min	Formatorul organizează procesul comunicării, oferind participanților, propozițiile nefinisate (De exemplu: „Ce pot face Eu, cel mai bine. . .”, „Nimeni nu știe că eu. . .” etc.)	Propozițiile incomplete sunt construite astfel încât informațiile să poarte un caracter personal și să încurajeze participanții să vorbească despre sine, despre așteptările lor cu privire la problemele ce-i interesează.
Generalizarea informației obținute	10 min	Formatorul generalizează cele prezentate participanților, formulează scopul ședinței: posedarea abilităților de auto-analiză și auto-observare în procesul comunicării.	Formatorul trebuie să demonstreze profesionalism și tact atunci când generalizează, deoarece începutul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale este asociat cu riscul lipsei de contact, care poate duce spre ineficiența muncii în cadrul grupului.
Stabilirea regulilor grupului	10 min	Se negociază regulile: principiul „Eu”, activismul, securitatea psihologică, îndeplinirea sarcinilor etc.	Refuzul de a participa la orice exercițiu trebuie să fie justificat. Formatorul propune legea „recuperării” la latitudinea participantului sau grupului.
Lecție despre rolul emoțiilor și sentimentelor și a semnificativelor despre evenimentele ce au loc.	20 min	Formatorul vorbește despre abordarea informațională a studiului emoțiilor și rolurile acestora (Goleman D, Simonov P.), despre emoții și senzații stenoase și astenoase.	Structura emoțiilor și rolul lor, pot fi reflectate pe bord sau flipchart. Participanții ajută activ în identificarea componentelor schemelor.

		Antrenor vorbește despre acțiunile de reflecție.	
Jocul «Pune-te în locul altuia»	40 min	Pentru a fi jucate și discutate în continuare se propun situațiile de viață ale participanților. Când grupul este pregătit, pot fi jucate în centru, mai multe situații.	Pentru antrenor: acest exercițiu contribuie a-supra dezvoltării mijloacelor interne ale deconcentrării de rol și emoționale.
Finalizarea lucrului	5 min	Formatorul dă sarcina natură creativă: de a înregistra în scris sentimentele personale, în situația în care ați obținut maximum de satisfacție de la acțiunile voastre și situația, în care ați fost foarte nemulțumiți de dumneavoastră.	Tema de acasă, vizează continuitatea interacțiunii psihologice în grup și ajută la determinarea câmpului problematic pentru continuarea lucrului în cadrul grupului.
Evaluarea lucrului	1 min	Formatorul propune participanților, să evalueze îm-preună, pe degete, starea lor personală în baza unei scale de maximum 5 puncte.	Scorul evaluării este important pentru antrenor. Această tehnică, oferă participanților posibilitatea să-și exprime aprecierile indiferent de părerile membrilor grupului.

Ședința 2

A doua ședință este destinată componentelor nonverbale ale interacțiunii ca un mijloc de comunicare eficientă.

Obiectivele întâlnirii:

- discutarea particularităților stilului productiv de interacțiune;
- ajutarea participanților în a vedea, analiza și evalua informațiile legate de momentele nonverbale ale interacțiunii;
- oferirea participanților, oportunității de a recunoaște diferite emoții și sentimente într-un grup de reflecție și de a înțelege beneficiile gestionării acestora.

Tabelul 3. Consecutivitatea acțiunilor formatorului

Acțiunile în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale	Timpul	Modalitatea de realizare	Notă
1	2	3	4
Stabilirea contactului	5 min	Organizarea mediului psihologic de interacțiune.	Formatorul urmărește atent după manifestările care mărturisesc despre nedorința sau dubiile participanților de a se implica în joc.
Discutarea lucrului pentru acasă	20 min	Participanții dezvăluie, pe rând, istoriile și retrăirile personale.	În cadrul grupului, formatorul, discută din timp, limitele intervenției în istoria povestitorului.
Informarea participanților	20 min	Formatorul comunică despre limbajul corpului și manifestările nonverbale ale emoțiilor și sentimentelor.	Un rol important îl are, prezentarea materialelor de lucru sau a imaginilor prin intermediul mijloacelor multi-media.
Joc «Construirea turnului»	20 min	Jocul este orientat spre organizarea interacțiunii nonverbale, cu scopul creării unui produs comun.	Participarea observatorilor ajută la obținerea feedback-ului din partea mai multor persoane și la discuțiile în cadrul grupului, referitor la variantele care ar putea duce spre rezultatul cel mai bun.
Conștientizarea rolurilor și pozițiilor	15 min	Pe o coală de hârtie, participanții sunt rugați să scrie de 10 ori „Eu”, urmat de o liniuță. În 5 min., subiecții sunt rugați să termine propozițiile.	Activitatea dată, actualizează rolurile conștientizate, pozițiile și statuturile personalității. Formatorul omite etapa discutării exercițiului executat, doar indicând poziționarea caracteristicilor „Eu”.

Finalizarea lucrului	5 min	Formatorul roagă participanții să ducă observații asupra reacțiilor nonverbale ale interlocutorilor.	Observările au loc în baza unui scenariu stabilit anterior (prin materialul de lucru include grila de observare, oferită de antrenor). Observării este supus un filmuleț.
Evaluarea lucrului	1 min	Cu scopul evaluării, se propune a oferi anonim, un răspuns la următoarele trei întrebări: V-a plăcut, nu v-a plăcut și ce aș dori din partea grupului pentru lucrul ce va urma.	Obținând informațiile solicitate, formatorul este în stare să intervină în cazul unor evaluări negative ale participanților, totodată își pot planifica sau corecta acțiunile.

Ședința 3

Întâlnirea a treia, vizează obținerea abilităților de a interacționa eficient.

Obiectivele ședinței:

- extinderea reprezentărilor față de posibilitatea gestionării interacțiunii și a rolului său în acest proces;
- obținerea feedback-ului și analiza stilului personal de comunicare;
- organizarea spațiului pentru formarea abilităților de comunicare constructivă.

Tabelul 4. Consecutivitatea acțiunilor formatorului

Acțiunile în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale	Timpu	Modalitatea de realizare	Notă
1	2	3	4
Stabilirea contactului	5 min	Organizarea mediului psihologic de interacțiune	Toate întrebările și dificultățile, ce apar între ședințe, trebuie, obligatoriu evidențiate și minuțios analizate de antrenor.

Discutarea lucrului pentru acasă	30 min	Participanții dezvăluie, pe rând, observările și retrăirile personale.	În cadrul sarcinii date este important, ca participanții să atragă atenție acelor momente care au dus spre soluționarea neconstructivă a situației problemă.
Informarea participanților	20 min	Tema comunicată de antrenor– colaborarea ca stil de interacțiune	Procesul informării este orientat spre accentuarea rezultatelor diferitelor stiluri de comportare. Atenția participanților este orientată spre depistarea diferențelor și stabilirea interrelațiilor între procesul de comunicare și rezultatul acestuia.
Cercetarea stilului de interacțiune	20 min	Jocul de rol „O rugămintă”.	Formatorul pregătește materialul de lucru, bazat pe analiza celor mai importante momente. Participanții sunt rugați să răspundă la întrebările care pun în discuție stilul personal de interacțiune. Discuțiile, presupun obținerea feedback-ului și analiza spuselor membrilor grupului.
Jocul «Catastrofa în deșert»	30 min	Realizarea unui asemenea joc, oferă o posibilitate de a vedea stilul de a discuta al participanților.	Analiza jocului implică accentuarea atenției asupra acțiunilor participanților care au căutat un compromis în soluționarea problemei și au argumentat opțiunea. Totodată, este utilă și analiza acțiunilor neconstructive ale participanților, evidențiind particularitățile acestora.
Finalizarea lucrului	5 min	Lucrul pentru acasă este compus din condiția de a găsi o persoană cu scopul vizitei unui muzeu.	Rezultatele sunt discutate din timp în cadrul grupului iar formatorul propune participanților să semneze un contract în care se stipulează condițiile regulii de amendare în cazul neîndeplinirii lucrului pentru acasă.

Evaluarea lucrului	1 min	Formatorul propune participanților să deseneze o înfățișare ce ar corespunde cu impresia formată față de ședința de azi.	Jocul respectiv oferă posibilitatea detensionării și evaluării, într-o formă simplistă, acțiunilor petrecute.
---------------------------	--------------	--	---

Ședința 4

A patra zi de formare vizează abilitățile de negociere de afaceri. Cunoștințele și abilitățile legate de interacțiune în afaceri, în obținerea acordului, sunt legate de analiza strategiilor constructive și a stilurilor de comportament.

Obiectivele ședinței:

- obținerea informațiilor despre elementele de bază și etapele procesului de negociere;
- analiza modelelor comportamentale, de bază, în colaborarea interpersonală și în afaceri;
- formarea competențelor de negociere;
- motivarea formării unei atitudini adulte active față de situațiile de învățare și de afaceri, ale vieții de student.

Tabelul 5. Consecutivitatea acțiunilor formatorului

Acțiunile în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale	Timpul	Modalitatea de realizare	Notă
1	2	3	4
Stabilirea contactului	5 min	Organizarea mediului psihologic de interacțiune	La această etapă, formatorul orientează participanții spre munca asiduă, amintindu-i regulile de participare.
Discutarea lucrului pentru acasă	30 min	Participanții dezvoltă, pe rând, impresiile și emoțiile în	În cadrul discuțiilor, formatorul evidențiază acei participanți care au îndeplinit tema pentru acasă, atrăgând deosebită atenție argumentelor și motivelor care au

		urma vizitei muzeului.	condiționat îndeplinirea sarcinii. Este deosebit de important ca la această etapă, formatorul să ceară achitarea amendei, de la participanții care nu au îndeplinit tema pentru acasă, prezentând argumente solide în motivarea viitoarelor implicări.
Informarea participanților	20 min	Tema comunicată de antrenor-interacțiunea și problemele procesului de negociere, dezvăluind, totodată, tipurile procesului de manipulare.	Formatorul prezintă aria de implementațională a relațiilor de afacere, corelate cu activitatea de studiu a studentului iar participanții sunt implicați în structurarea acestora.
Joc de afacere «Negocierea»	30 min	Formatorul alege singur situațiile de joc, caracteristice vârstei adolescente.	Formatorul pregătește din timp materialele și instrucțiunile cu mai multe situații de joc. Specificul activității constă în analiza celor derulate, în baza aprecierii procesului de negociere din punct de vedere pozițional și al negocierii pe interese.
Discutarea conținutului portofoliului pentru studenții	20 min	Materialul conține descrierea situațiilor ce corespund activității de studiu a studenților.	Situațiile actualizate sunt pregătite de antrenor care ghidează participanții spre procesul de analiză, legat de „Victorii” și „Înfrângeri”.
Finalizarea lucrului	5 min	Lucrul pe acasă: Ocupând, concomitent,	Părinții sau cadrele didactice se prezintă de antrenor în calitate de posibile variante de îndeplinire a

		poziția de participant și de observator, participanții sunt rugați să negocieze cu o persoană „dificilă”.	lucrului pe acasă, care se cere a fi realizat în scris. Totodată, se amintește despre regula de amendare.
Evaluarea lucrului	1 min	Participanții sunt rugați să răspundă la trei întrebări: Ce fel de persoană sunt Eu în cadrul negocierilor? Modul meu de a influența partenerul? Cine ar putea fi pentru mine, o persoană „dificilă”?	Informația obținută, va influența conținutul exercițiilor finale.

Ședința 5

Ziua a cincea continuă tema interacțiunii eficiente în cadrul negocierilor, cu caracter personal și de afaceri.

Obiectivele ședinței sunt legate cu exersarea abilităților de a negocia eficient și de analiză ulterioară a stilului personal al comportamentului în cadrul negocierilor, de către membrii grupului. De asemenea, ședința este orientată să pună accent pe atragerea resurselor grupului, în scopul atingerii obiectivelor specifice și limitarea influenței grupului asupra realizării acestora.

Tabelul 6. Consecutivitatea acțiunilor formatorului

Acțiunile în cadrul programului psihologic de dezvoltare a inteligenței sociale	Timpul	Modalitatea de realizare	Notă
1	2	3	4

Stabilirea contactului	5 min	Organizarea mediului psihologic de interacțiune	La această etapă, formatorul se adresează grupului, perceput drept un colectiv și un sistem integrat.
Discutarea lucrului pentru acasă	30 min	Analiza lucrului pe acasă, poate fi organizată în perechi, limitând timpul relatărilor.	La această etapă, formatorul oferă drept model situația personală „dificilă”, oferind astfel un exemplu pentru viitoarele analize ale participanților.
Informarea participanților	20 min	Tema comunicată de antrenor – posibilitățile constructive și manipulative ale grupului	Se prezintă unele fenomene psihologice în cadrul grupului precum, influența de grup și conformismul. Un efect benefic îl au recompensele oferite pentru relatările de ordin personal, privind experiența impactului influenței de grup.
Discutarea conținutului portofoliului pentru studenții	20 min	Materialul de lucru conține descrierea situației în cadrul vieții nonformale, studentești.	Portofoliile grupului, se pregătesc foarte minuțios, axându-se asupra importanței capacității situațiilor, de a reflecta greutățile personale tipice studenților, totodată, alocând timp discutării modalităților constructive de soluționare a problemelor.
Joc de afacere „Pierde sau câștigă”	30 min	Posibilitatea de câștig în cazul jocului este asigurată de condiția acțiunilor cooperante.	Imitarea victoriei sau înfrângerii este asigurată prin intermediul bancnotelor false. O deosebită importanță îl are momentul analizei procesului

			de combinare a intereselor personale cu cele de grup.
Finalizarea lucrului	5 min	Se propune studenților să înscrie pe foi, condițiile realizării exercițiului, schimbându-le între ei astfel încât, fiecare să primească o sarcină.	Participanților, se oferă posibilitatea evaluării independente a gradului de complexitate a sarcinii, formulând condițiile realizării acesteia și modalitatea de recompensare pentru îndeplinirea completă a sarcinii.
Evaluarea lucrului	1 min	Are loc evaluarea în baza scalei de 5 puncte.	Tema independentă, de finisare a ședinței, se axează pe rezumarea generală a finalităților și construirea planului de acțiuni.

Ședința 6

Construcția programului ultimei zile este legată de sintetizarea și evaluarea modificărilor, care au fost provocate, probabil, de lucrul organizat al grupului de reflecție.

Obiectivele specifice ale ședinței finale:

- evidențierea momentelor pozitive, care au apărut în procesul de lucru al grupului, a încurajat participanții spre reflecția comportamentului personal și contabilizarea beneficiilor pe care acestea le oferă, în procesul de interacțiune cu diferiți oameni;
- evaluarea schimbărilor care au fost remarcate, în mod conștient, de către participanți.

Tabelul 7. Consecutivitatea acțiunilor formatorului

Acțiunile în cadrul programului psihologic dezvoltare	în de a	Timpul	Modalitatea de realizare	Notă

inteligenței sociale			
Stabilirea contactului	5 min	Organizarea mediului psihologic de interacțiune	La această etapă, formatorul se adresează grupului, perceput drept un colectiv și un sistem integru.
Discutarea lucrului pentru acasă	30 min	Analiza lucrului pe acasă se organizează în perechi iar discuțiile încep cu întrebarea: Ce am dorit să obțin de la exercițiul dat?	În cadrul discuțiilor, formatorul evidențiază acei participanți care au îndeplinit tema pentru acasă, atrăgând deosebită atenție argumentelor și motivelor care au condiționat îndeplinirea sarcinii. Este deosebit de important ca la această etapă, formatorul să ceară achitarea amendei, de la participanții care nu au îndeplinit tema pentru acasă, cerând se fie prezentate explicațiile vizând neîndeplinirea sarcinii.
Informarea participanților	20 min	Lecție, intitulată- inteligența socială și avantajele acestea.	O parte importantă a mesajului este dedicată analizei atât a motivației spre o abordare creativă cât și a empatiei în raport cu oamenii.
Construirea programului de realizare a sarcinii actuale.	30 min	În cadrul aplicației, am descris în detaliu etapele construirii algoritmului de realizare a sarcinii.	Formatorul atrage atenția participanților spre căutarea asociațiilor, echipei pentru a răspunde la întrebările ce apar în procesul formulării unor sarcini concrete. Totodată, se propune determinarea tipului de ajutor, necesar a fi oferit la fiecare etapă.
Realizarea portretului	15 min	Participanții sunt rugați să-și deseneze chipul	Membrii grupului răspund la întrebările de concretizare a simbolului sau a tipului desenului.


colectiv în cadrul grupului.		sau logotipul, pe o foaie sau flipchart.	La fel, este important de a concretiza motivele participanților în alegerea ocupării anumitei poziții în cadrul desenului.
Finalizarea lucrului	10 min	Pentru a rezuma rezultatele, participanții sunt rugați să finiseze propozițiile din foile pregătite din timp de antrenor.	Pot fi propuse următoarele Afirmații neîncheiate: „În cadrul grupului dat este posibil...”, „În cadrul grupului dat este dificil...”, „Dispoziția mea acum...”.
Evaluarea lucrului	5 min	Participanții sunt rugați, să scrie anonim, ceea ce le-a plăcut și ce nu.	Informația obținută va permite formatorului să țină cont de momentele problemă, nediscutate și datorate sofisticării construirii interacțiunii în cadrul grupului de reflecție.

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnatul, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice. Conștientizez că, în caz contrar urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Iliciev Maxim_____

Data_____

INFORMAȚII PERSONALE	Maxim, Illiciev Ivan					
	📍 Str. Alexei Mateevici, nr.53, Cahul, MD3909, Republica Moldova					
	☎️ + (373) 78 853765					
	✉️ illiciev.maxim@usch.md					
	💬 Skype: maximuss.13					
	Sexul m Data nașterii 30.10.1986 Naționalitatea Bulgar					
EXPERIENȚA PROFESIONALĂ						
EDUCAȚIE ȘI FORMARE						
septembrie 2021- prezent	Cadru didactic Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, str. Piața Independenței, nr.1, or. Cahul, raionul Cahul (Republica Moldova); asistent universitar – Catedra Istorie și Teoria Educației; Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice					
septembrie 2017- iunie 2021	Cadru didactic, Decan Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, str. Piața Independenței ,nr.1, or. Cahul, raionul Cahul (Republica Moldova); lector/asistent universitar – Departamentul de Istorie și Teoria Educației; Decan - Facultatea de Științe Umaniste și Pedagogice					
mai 2013-iunie 2017	Cadru didactic, Decan Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, str. Piața Independenței ,nr.1, or. Cahul, raionul Cahul (Republica Moldova); lector universitar - Catedra de Pedagogie și Psihologie; Decan-Facultatea de Filologie și Istorie,					
mai 2012 - mai 2013	Cadru didactic, Șef Catedră Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, str. Piața Independenței ,nr.1, or. Cahul, raionul Cahul (Republica Moldova); lector universitar - Catedra de Pedagogie și Psihologie; Șef Catedră Pedagogie și Psihologie					
mai 2010 - mai 2012	Cadru didactic Universitatea de Stat „B.P. Hasdeu” din Cahul, str. Piața Independenței ,nr.1, or. Cahul, raionul Cahul (Republica Moldova); asistent universitar - Catedra de Pedagogie și Psihologie.					
septembrie 2012- decembrie 2016	doctorand, specialitatea - Psihologie Socială, Institutul de Științe ale Educației, or. Chișinău. Republica Moldova					
septembrie 2008- iunie 2010	master în Științele Sociale, Universitatea de Stat din Moldova, or. Chișinău. Republica Moldova					
septembrie 2005- iulie 2008	licențiat în Științele Sociale, Universitatea de Stat din Moldova, or. Chișinău, Republica Moldova					
COMPETENTE PERSONALE						
Limba(i) maternă(e)	Română, Rusă					
Alte limbi străine cunoscute	ÎNȚELEGERE		VORBIRE		SCRIERE	
	Ascultare	Citire	Participare la conversație	Discurs oral	Ascultare	Citire
	B1	B2	B1	B1	B1	B1
	B2	B1	B1	B1	B1	B2
	Niveluri: A1/2: Utilizator elementar - B1/2: Utilizator independent - C1/2: Utilizator experimentat Cadrul european comun de referință pentru limbi străine					
Competențe organizaționale/manageriale dobândite la locul de muncă	Organizarea activității cadrelor științifico-didactice în calitate de Șef Catedră și Decan; Conducerea grupelor academice în calitate de diriginte Formator în cadrul Centrului de Sănătate psihologică, USCH. Dezvoltarea spiritului critic la					

	nivel de personalitate prin participarea la Manifestări Științifice; Abilități practice de psiholog organizațional
Competențe informatice	Cunoașterea instrumentelor Microsoft Office la nivel de utilizator; Cunoașterea motoarelor de căutare Google, Yahoo, Mail; Cunoașterea instrumentelor digitale - email, skype, viber, messenger, Moodle, etc.
INFORMATII SUPLIMENTARE	
Elaborarea și susținerea publică a următoarelor:	
articole științifice:	
1	Profilul profesional de personalitate al studenților în funcție de nivelul dezvoltării inteligenței sociale. În: STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE, 2022, nr.9 (159), p. 166-171
2	Specificul dezvoltării inteligenței sociale la studenți, viitori pedagogi, din perspectiva contextelor de interacțiune. În: Conferința internațională: „Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere”, 28 octombrie 2022, vol. XLIII, Iași: PERFORMANTICA, 2022. p. 15-24.
3	Profilul profesional de personalitate al studenților din perspectiva nivelului de dezvoltare a inteligenței sociale. În: CONFERINȚA INTERNAȚIONALĂ — PSIHOLOGIE APLICATĂ cu tema: „Actualitate și perspective în cercetarea psihologică”, 29-30 noiembrie 2022, vol. 2, Chișinău: Universitatea de Stat din Moldova, 2022.
4	Abordarea teoretică a inteligenței sociale în contextul gender. În: Conferința Științifică Internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, 7 iunie 2018, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2018. p. 77-81.
5	Particularitățile raportului stres-inteligență socială. În: Conferința Științifică Internațională „Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației”, 7 iunie 2017, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2017. p. 93-97.
6	Relația dintre accentuări de caracter și inteligența socială la studenți. În: Univers Pedagogic, 2016, nr. 49, p. 73-79.
7	Particularitățile inteligenței sociale la adolescenții educați în instituțiile de tip rezidențial. În: Univers Pedagogic, 2016, nr. 50, p. 55-60.
8	Rolul inteligenței sociale în context profesional. În: Conferința Științifico-Practică internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior”, 7 iunie 2016, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2016. p.166-170.
9	Relația dintre nivelul inteligenței sociale și reușita academică la studenți. În: Conferința Științifico - Practică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior”, 5 iunie 2015, vol. 2, Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2015. p.157-160.
10	Abordarea teoretică a relației dintre inteligența socială și empatie în contextul de formare a personalității. În: Materialele Conferinței Științifice Internaționale „Școala modernă: provocări și oportunități”, 5-7 noiembrie 2015, Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2015. p. 507-510.
11	Aspectele inteligenței sociale în contextul educațional. În: Conferința Științifico-Practică Internațională „Perspectivele și problemele integrării în spațiul european al învățământului superior”, 5 iunie 2014, vol. 1, Cahul: Universitatea de Stat „B.P.Hasdeu”, 2014. p.207-211.
12	Specificul exercitării funcțiilor inteligenței sociale în cadrul învățământului universitar. În: Analele Științifice ale Universității de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, 2014, vol. 10, p. 112-117.
13	Studiul praxiologic al inteligenței sociale. În: Conferința științifico-didactică „Impactul europeanizării asupra didacticii și cercetării în învățământul superior”, 30 oct. 2013, Cahul: Universitatea de Stat „B. P. Hasdeu”, 2014. p. 22-31.
Proiecte	
	Fostering Sustainable and Autonomous Higher Education Systems in the Eastern Neighbouring Area” (ATHENA), 530465-TEMPUS-1-2012-1-BE-TEMPUS-SMGR.
	TEACH me – Creating Moldovan E-network for Promoting Innovative e-teaching in the Continuing Professional Education (funding body: KA2 – Capacity building in the field of Higher Education, 2015–18, ref. 561820-EPP-1-2015-1-DE-EPPKA2-CBHE-JP)