# REVISTA DE PSIHOLOGIE

*Tomul 56* *2010* *Nr. 3–4*

## SUMAR

*STUDII ŞI CERCETĂRI*

ANDREEA ERNST-VINTILĂ, Contrainte, éducation, transformation des «mentalités». Quelques apports de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'efficacité des lois ..... 185
NICHOLAS A. KUIPER, JENNIFER KUINDERSMA, Imagery and emotion components of event descriptions about self and various others ..... 197
IRINA KHRAMTSOVA, PATRICIA GLASCOCK, Outcomes of an integrated journaling and mindfulness program on a US university campus ..... 208
CATHERINE LEITE, NICHOLAS A. KUIPER, Positive and negative self-worth beliefs and evaluative standards ..... 219
ALIZA CARMEL, SHULAMITH KREITLER, The cognitive orientation of aggressive behavior in school children ..... 231
MARKUS SOMMER, GERNOT SCHUHFRIED, MIHAI ANIŢEI, MIHAELA CHRAIF, A model of driving tests battery validation ..... 243
ŞTEFAN C. LIŢĂ, The role of decision sciences in tackling complex organisational issues .... 251
EVONN WELTON, SHERNAVAZ VAKIL, Enhancing the development of dispositions in pre-service teacher preparation programs ..... 261
VLAD-PETRE GLĂVEANU, The self in social psychology: towards new perspectives ..... 269
BOZHIDAR DIMITROV, The ***Brave New World*** of electronics and the well-being of our children ..... 284
MARIA NEAGOE, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, Problema cogniţiei în psihologie. V ..... 291
CAMELIA POPA, GEORGETA PREDA, Construcţia identităţii profesionale a studenţilor muzicieni ..... 304

*CONTRIBUŢII METODOLOGICE*

VIRGINIA ROTĂRESCU, Operotropismul – necesitate opţională în psihoterapie (destinanaliză şi destinterapie – studiu de caz) ..... 313
IULIANA OPREA, Model de intervenţie cognitiv-comportamentală în tulburarea obsesiv-compulsivă. Dermatilomania ..... 321

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 179–368, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

*ISTORIA PSIHOLOGIEI*

FLORICA DUMITRESCU, Concepția despre personalitatea umană în psihologia românească – perioada interbelică ..... 331
GRIGORE NICOLA, ADRIAN PRISĂCARU, Măsura în ştiinţă şi în istoria psihologiei ..... 342

*CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE*

DOINA-ŞTEFANA SĂUCAN, AURORA LIICEANU, MIHAI IOAN MICLE, *Încălcarea legii ca stil de viață. Vulnerabilitatea adolescenților la criminalitate*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 272 p. (*Gr. Nicola*)..... 349
ADRIAN NECULAU, *Un psiholog în agora*, Iaşi, Editura Polirom, 2010, 195 p. (*Aurora Liiceanu*) ..... 351
EUGENIA ENĂCHESCU, *Comunicarea în mediul educațional*, Bucureşti, Editura Aramis, 2008, 240 p. (*Bogdan Ionescu*)..... 355
MIHAI IOAN MICLE, *Climatul organizațional, factor de progres în raportul motivație – performanță*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 244 p. (*Ana Maria Marhan*)..... 359

*IN MEMORIAM*

HORIA D. PITARIU, 1939–2010 *(Nicolae Jurcău)* ..... 361

INDEX ALFABETIC, 2010..... 363

# REVISTA DE PSIHOLOGIE

(JOURNAL OF PSYCHOLOGY)

***Vol. 56*** ***2010*** ***Nos. 3–4***

## CONTENTS

*STUDIES AND RESEARCHES*

ANDREEA ERNST-VINTILĂ, Contrainte, éducation, transformation des «mentalités». Quelques apports de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'efficacité des lois ..... 185

NICHOLAS A. KUIPER, JENNIFER KUINDERSMA, Imagery and emotion components of event descriptions about self and various others..... 197

IRINA KHRAMTSOVA, PATRICIA GLASCOCK, Outcomes of an integrated journaling and mindfulness program on a US university campus ..... 208

CATHERINE LEITE, NICHOLAS A. KUIPER, Positive and negative self-worth beliefs and evaluative standards ..... 219

ALIZA CARMEL, SHULAMITH KREITLER, The cognitive orientation of aggressive behavior in school children..... 231

MARKUS SOMMER, GERNOT SCHUHFRIED, MIHAI ANIȚEI, MIHAELA CHRAIF, A model of driving tests battery validation ..... 243

ŞTEFAN C. LIȚĂ, The role of decision sciences in tackling complex organisational issues .... 251

EVONN WELTON, SHERNAVAZ VAKIL, Enhancing the development of dispositions in pre-service teacher preparation programs..... 261

VLAD-PETRE GLĂVEANU, The self in social psychology: towards new perspectives..... 269

BOZHIDAR DIMITROV, The ***Brave New World*** of electronics and the well-being of our children..... 284

MARIA NEAGOE, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, The problem of cognition in psychology. V ..... 291

POPA CAMELIA, GEORGETA PREDA, The construction of the professional identity in the musicians students..... 304

*METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS*

VIRGINIA ROTĂRESCU, The operotropism – optional need in psychotherapy (fate-analyze and fate-therapy – case study..... 313

IULIANA OPREA, A model of the behavioral cognitive intervention for the obsessive compulsive disorder. Dermatilomania..... 321

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 179–368, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

*HISTORY OF PSYCHOLOGY*

FLORICA DUMITRESCU, The conception of the human personality in the Romanian psychology – inter-war period ..... 331
GRIGORE NICOLA, ADRIAN PRISĂCARU, The measure in the science and history of psychology ..... 342

*CRITICISM AND REFERENCES*

DOINA-ŞTEFANA SĂUCAN, AURORA LIICEANU, MIHAI IOAN MICLE, *Încălcarea legii ca stil de viaţă. Vulnerabilitatea adolescenţilor la criminalitate* (Breaking the law as a life style. The vulnerability to criminality of Romanian adolescents), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 272 p. (*Gr. Nicola*)..... 349
ADRIAN NECULAU, *Un psiholog în agora* (A psychologist in Agora), Iaşi, Editura Polirom, 2010, 195 p. (*Aurora Liiceanu*) ..... 351
EUGENIA ENĂCHESCU, *Comunicarea în mediul educaţional* (The communication in the educational environment), Bucureşti, Editura Aramis, 2008, 240 p. (*Bogdan Ionescu*).. 355
MIHAI IOAN MICLE, *Climatul organizaţional, factor de progres în raportul motivaţie – performanţă* (The organizational climate, a factor of progress for the motivation – performance relationship), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 244 p. (*Ana Maria Marhan*)..... 359

*IN MEMORIAM*

HORIA D. PITARIU, 1939–2010 (*Nicolae Jurcău*)..... 361

ALPHABETIC INDEX , 2010 ..... 365

# REVISTA DE PSIHOLOGIE

## (REVUE DE PSYCHOLOGIE)

***Tome 56*** ***2010*** ***N^os. 3–4***

## SOMMAIRE

*ÉTUDES ET RECHERCHES*

ANDREEA ERNST-VINTILĂ, Contrainte, éducation, transformation des «mentalités». Quelques apports de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'efficacité des lois ..... 185
NICHOLAS A. KUIPER, JENNIFER KUINDERSMA, Imagery and emotion components of event descriptions about self and various others..... 197
IRINA KHRAMTSOVA, PATRICIA GLASCOCK, Outcomes of an integrated journaling and mindfulness program on a US university campus..... 208
CATHERINE LEITE, NICHOLAS A. KUIPER, Positive and negative self-worth beliefs and evaluative standards ..... 219
ALIZA CARMEL, SHULAMITH KREITLER, The cognitive orientation of aggressive behavior in school children..... 231
MARKUS SOMMER, GERNOT SCHUHFRIED, MIHAI ANIȚEI, MIHAELA CHRAIF, A model of driving tests battery validation ..... 243
ȘTEFAN C. LIȚĂ, The role of decision sciences in tackling complex organisational issues .... 251
EVONN WELTON, SHERNAVAZ VAKIL, Enhancing the development of dispositions in pre-service teacher preparation programs..... 261
VLAD-PETRE GLĂVEANU, The self in social psychology: towards new perspectives..... 269
BOZHIDAR DIMITROV, The ***Brave New World*** of electronics and the well-being of our children..... 284
MARIA NEAGOE, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, Le problème de la cognition dans la psychologie. V..... 291
CAMELIA POPA, GEORGETA PREDA, La construction de l'identité professionnelle chez les étudiants musiciens..... 304

*CONTRIBUTIONS METHODOLOGIQUES*

VIRGINIA ROTĂRESCU, L'opérotropisme – un besoin optionnel dans la psychothérapie (analyse de destin et thérapie de destin – étude de cas)..... 313
IULIANA OPREA, Un modèle d'intervention cognitive-comportementale pour le trouble obsessif compulsif. Dermatilomania ..... 321

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 179–368, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

*L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE*

FLORICA DUMITRESCU, La conception de la personnalité humaine dans la psychologie roumaine – la période entre deux guerres mondiales ..... 331
GRIGORE NICOLA, ADRIAN PRISĂCARU, La mesure dans la science et dans l'histoire de la psychologie ..... 342

*CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE*

DOINA-ŞTEFANA SĂUCAN, AURORA LIICEANU, MIHAI IOAN MICLE, *Încălcarea legii ca stil de viaţă. Vulnerabilitatea adolescenţilor la criminalitate* (Enfreindre la loi comme un style de vie. La vulnérabilité envers la criminalité chez les adolescents roumains), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 272 p. (*Gr. Nicola*) ..... 349
ADRIAN NECULAU, *Un psiholog în agora* (Un psychologue dans l'Agora), Iaşi, Editura Polirom, 2010, 195 p. (*Aurora Liiceanu*) ..... 351
EUGENIA ENĂCHESCU, *Comunicarea în mediul educaţional* (La communication dans l'environnement éducationnel), Bucureşti, Editura Aramis, 2008, 240 p. (*Bogdan Ionescu*) ..... 355
MIHAI IOAN MICLE, *Climatul organizaţional, factor de progres în raportul motivaţie – performanţă* (Le climat organisationnel, un facteur de progrès pour la relation motivation – performance), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 244 p. (*Ana Maria Marhan*) ..... 359

*IN MEMORIAM*

HORIA D. PITARIU, 1939–2010 (*Nicolae Jurcău*) ..... 361

INDEX ALPHABÉTIQUE, 2010 ..... 367

# CONTRAINTE, ÉDUCATION, TRANSFORMATION DES « MENTALITÉS ». QUELQUES APPORTS DE LA THÉORIE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES À L'ÉTUDE DE L'EFFICACITÉ DES LOIS

ANDREEA ERNST-VINTILĂ*

Résumé

Cet article propose au lecteur quelques apports de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'efficacité des lois, qui lui permettront, en même temps, de réfléchir au changement des mentalités dans la société contemporaine française. L'auteur suggère une approche analytique qui s'intéresse à l'évolution des représentations sociales en interdépendance de la loi, de la norme et de la pratique sociale.

**Cuvinte-cheie**: teoria reprezentărilor sociale, drept, mentalităţi şi schimbare socială.

**Mots-clés**: théorie des représentations sociales, droit, mentalités et changement social.

## 1. LOI ET TRANSFORMATION DES MENTALITÉS

Les journaux français ont annoncé fin 2009 que la célèbre pédiatre Edwige Antier, et députée de Paris, venait de proposer une loi interdisant tout châtiment corporel dont la fessée. « *Un pari audacieux ? 87% des parents français administrent des châtiments corporels* », commentaient les journaux.

Le caractère de « pari » attribué à cette proposition de loi renvoie à réflexion sur une question souvent posée aux chercheurs en psychologie sociale: une loi peut-elle « modifier le comportement » à l'échelle d'une société, transformer des mentalités ?

Cette question sera abordée ici à partir de la théorie des représentations sociales. Faisons ici une précision critique: plutôt que d'une représentation individuelle (ou une somme de représentations individuelles), une représentation sociale est proche de ce que dans le langage de tous les jours nous appelons « mentalités ».

Il faut préciser d'emblée qu'« *on ne corrige pas une représentation par une intervention sur les attitudes, mais à partir de la mise en œuvre d'une représentation alternative, ou encore par une modification délibérée de l'environnement qui rend la première représentation caduque (...)*[**]. *Ainsi l'étude*

* Université de la Méditerranée – CNRS UMR.

** M.-L. Rouquette rappelle l'exemple de la lutte contemporaine contre le tabagisme ou contre l'alcoolisme en France, qui a obtenu des résultats dans la modification des normes et des conduites sur la base d'interventions législatives (Rouquette, 2009, p. 7).

*de la pensée sociale permet-elle de comprendre les raisons profondes de certains échecs dans les campagnes de communication ou, symétriquement, les raisons véritables de certains effets d'influence* » (Rouquette, 2009, p. 7).

Observé sous cet angle, l'exemple de la Suède qui a légiféré sur la question de la fessée en 1979 montre que la loi a eu pour conséquence de changer les mentalités. En trente ans, le nombre d'opposants à la loi sur la fessée est passé de 70% à 10% (Durrant, 2000). Et l'enjeu est passé de craindre les poursuites judiciaires à comprendre l'inefficacité et la nocivité de la fessée pour l'enfant.

Ce qui a changé en l'espèce en 30 ans seraient les « mentalités », ces formations collectives de pensée sociale régies par des normes qui nous disent ce qui est convenable, souhaité ou interdit de faire, par rapport à l'enfant. On a un exemple *in vivo* de transformation d'une représentation sociale. Ici, ne nous trompons pas, il s'agit de la représentation sociale non pas de la fessée, mais bien de l'enfant. Et cette représentation, « guide pour l'action » (Moscovici, 1961), guide l'action liée à l'enfant, y compris en matière de convenance des punitions corporelles.

Autrement dit, il y a eu transformation de la représentation sociale de l'enfant, ou mise en route d'une représentation sociale alternative, où l'enfant est envisagé comme un être en devenir, concerné entièrement par les droits de l'homme et par les droits, souvent encore émergents à l'extérieur des sociétés occidentales, de l'enfant.

Cette transformation s'est accompagnée d'un changement dans l'importance de l'enjeu de la loi en question: comme le montre l'enquête mentionnée, cet enjeu est passé en 30 ans de « craindre les poursuites judiciaires » à « comprendre (voire craindre) la nocivité de la fessée pour l'enfant ». À mesurer la « nocivité de la fessée pour l'enfant », on l'aurait sans doute trouvée très faible en 1979, lorsque les opposants à la loi étaient 70%. Ses estimations ont sensiblement augmenté dans nos jours à en juger d'après les seuls 10% d'opposants aujourd'hui. « L'importance de l'enjeu » est une des trois dimensions d'une variable explicative majeure de la pensée sociale (du « sens commun »), appelée implication personnelle.

## 2. LOI ET MODIFICATION DES PRATIQUES

Comme la théorie des représentations sociales l'a montré (Guimelli, 1989), ce qui est déterminant pour la mise en route d'une représentation alternative et pour la transformation des représentations sociales, c'est l'engagement de *pratiques nouvelles*.

En un sens, les travaux sur la théorie de la dissonance initiés par L. Festinger et ceux sur l'engagement, initiés par C. Kiesler (1971) et développés en France par l'équipe de R.-V. Joule et J.-L. Beauvois (1998), ne montrent pas autre chose, bien qu'au niveau individuel, que cet ajustement de la pensée consécutif à une action réalisée par le participant. En particulier, les études sur l'engagement ont montré que lorsque les individus s'engagent par leurs comportements, ils tendent à aligner leurs attitudes à ces comportements (Kiesler, 1971; Salancik, 1977). En essence, après s'être engagés dans un comportement spécifique qui est public, coûteux,

irrévocable et librement choisi, les gens sont susceptibles de penser et agir de manière consistante avec ce comportement (Aronson, 1992; Cialdini, 1985).

Les travaux expérimentaux confirment le réajustement structural[***] de la représentation suite à l'engagement dans un acte en désaccord avec la représentation. Par exemple, L. Souchet et E. Tafani (2004) ont montré que, dans une situation perçue comme irréversible, l'engagement des individus dans un acte contraire aux cognitions centrales de la représentation donne lieu à des effets de structure. Selon les auteurs, ces effets de structure sont tels que « la cognition centrale devient périphérique ». Les individus sont alors amenés, « *à court terme, à ajuster leur représentation sur l'acte contre-représentationnel, selon un processus classique de rationalisation* » (Beauvois et Joule, 1996). Par ailleurs, sur le plan des conduites, l'engagement entraîne la stabilisation du comportement et la réalisation de nouveaux comportements allant dans le même sens (Joule et Beauvois, 1998).

Récemment, des recherches situées à l'articulation de deux champs d'étude traditionnellement disjoints, le champ de la soumission librement consentie et celui des représentations sociales, ont montré qu'après avoir réalisé un acte préparatoire (signer une pétition) ayant trait à un élément central d'une représentation sociale (don d'organes) les sujets étaient plus enclins à accepter un comportement coûteux allant dans le même sens (la requête finale : signer une carte de donneur) et ont une attitude plus favorable envers l'objet de représentation (le don d'organes) que des sujets ayant réalisé un acte préparatoire lié à un élément périphérique (Eyssartier, Joule, et Guimelli, 2007).

On comprend l'intérêt pour les facteurs qui favorisent l'engagement : connaître l'action de ces facteurs signifie comprendre aussi les conditions qui, dans un contexte perçu comme irréversible et chez une population caractérisée par une implication personnelle élevée, conduisent au réajustement subséquent, voire à la transformation, des représentations sociales. C'est dans ce sens qu'il faut comprendre le constat de M.-L. Rouquette (2000a) selon lequel « *le désaccord entre pratiques et représentations semble aboutir régulièrement à l'ajustement de ces dernières* ». Cet auteur souligne que le réaménagement de la représentation « *se situe après l'action, après l'épreuve de la réalité, après coup. Or, si l'action accomplie est éventuellement oubliable, elle n'est pas révisable. Les choses mêmes – et parfois les autres – en témoignent. Pour toutes ces raisons, l'influence des pratiques sur la cognition constitue une détermination objective* » (Rouquette, 2000a). M.-L. Rouquette (2000b) conclut que la représentation guide l'action, mais l'action qui la *confirme*, alors que seule l'action qui l'*infirme* peut éventuellement la transformer.

[***] L'approche structurale (Abric, 1976, 1987; Abric et Flament, 1996; Flament, 1989, 1994) est une des formalisations les plus avancées de la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961). Une des ses contributions substantielles consiste à considérer chaque représentation comme organisée autour d'un noyau central (Abric, 1987) et de décrire les contenus de la représentation sous forme d'*états* consistant en éléments *centraux* et *périphériques*. Tandis que les premiers sont consensuels et donnent aux seconds sens, cohérence et stabilité, les seconds forment la partie opérationnelle de la représentation, qui reflète la variabilité interindividuelle et les prescriptions d'action liées à l'objet.

### 3. LOI ET NORME SOCIALE

D'un point de vie psychosocial, la loi est la forme suprême d'une norme sociale, car c'est une norme inscrite dans le droit, qui concerne toute la société et tous ses citoyens, qui non seulement dit ce qui est convenable ou souhaité de faire, mais elle oblige et interdit. Sa promulgation signe le caractère irréversible d'un changement dans l'environnement, changement qui est désormais institutionnalisé. Pour les chercheurs qui travaillent sur la théorie des représentations sociales, il est clair que ces caractéristiques de la loi la rendent apte à transformer les mentalités et modifier un « comportement ancestral », autrement dit une « pratique ».

Plus encore, c'est bien pour cela que la loi existe, surtout sur des domaines où le poids des pratiques et de la tradition est lourd et la résistance aux *pratiques nouvelles* est forte. Pensons aux lois anti-discrimination, qu'elles portent sur l'antisémitisme, l'homophobie, le racisme, le sexisme, ou aux nouvelles lois sur le développement durable, et sans lesquelles le changement de pratiques et de mentalités à l'égard de l'environnement social ou physique aurait été aussi visible qu'il l'a été, disons… au cours du XII$^{e}$ siècle. Car c'est depuis un demi-siècle à peine qu'au regard de la loi les *noirs* et les femmes (mais pas encore les *gays*) sont des gens « normaux », et depuis récemment aussi c'est au nom de la Loi que la « Nature » doit être préservée.

Il pourrait être intéressant de rappeler d'autres lois qui ont eu des effets sur les « mentalités » : ainsi le cas de la peine de mort en France (mais non aux États-Unis, où elle est encore autorisée). On doit évoquer aussi les travaux de Doise sur les droits de l'homme, qui montrent combien cette *représentation suit le texte* de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme.

Toutefois, malgré la saillance sociale du thème, et l'exceptionnelle pertinence de la théorie des représentations sociales pour l'étudier, ce lien entre la loi, la modification des pratiques et la transformation des mentalités fait l'objet d'une minorité d'études en psychologie sociale.

### 4. LOI, CONTRAINTE, ÉDUCATION: UN REGARD SUR LES RÉGIMES TOTALITAIRES DE L'EUROPE DE L'EST

Parmi les travaux qui ont fait avancer la réflexion psychosociale sur le lien entre le contexte social global posé par la loi et la transformation des pratiques et des mentalités, sont remarquables par leur ancrage empirique dans l'histoire ceux d'Adrian Neculau. Ce psychologue social qui travaille en Roumanie est de ceux qui comprennent la théorie des représentations sociales au-delà de son utilité méthodologique, en faisant un système de pensée. A. Neculau s'est notamment intéressé à deux moments critiques de l'histoire des régimes totalitaires en Europe de l'Est : d'une part, à la prise du pouvoir par le régime communiste stalinien en Roumanie en 1947, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale; d'autre part, au renversement du régime communiste totalitaire roumain en 1989 et à l'entrée de ce pays en « transition ». La transformation des pratiques et représentations sociales qui s'en est suivie dans les deux cas se trouve au centre de ses recherches.

Cet auteur rappelle que le système central des représentations sociales est directement déterminé par le contexte social global d'un groupe ou d'une communauté (Abric et Guimelli, 1998). Ce contexte comprend des normes et des pratiques, y compris sous la forme suprême de lois, et définit les situations où celles-ci s'appliquent. Si, écrit A. Neculau, les représentations se forment, se maintiennent ou se transforment dans un contexte précis, on peut dire de ce contexte qu'il exerce un contrôle sur ces représentations à travers la nature des informations qu'il laisse diffuser dans l'espace social et aussi à travers la définition des conditions où ces informations peuvent être utilisées, appliquées, intégrées, etc. Le travail de Neculau (2002, 2006, 2008) montre comment la construction et la manipulation d'un contexte social global a déterminé l'installation de nouvelles pratiques et mentalités.

Plus précisément, il montre comment dans la Roumanie communiste totalitaire de l'après-guerre, l'installation des systèmes totalitaires dans les pays de l'Europe de l'Est a consisté en l'installation d'un nouveau contexte social global en rupture avec le précédent. Ce nouveau contexte a été construit à travers le contrôle centralisé de l'éducation, la mise à disposition d'informations « idéologiquement correctes », l'élimination de leaders d'opinion (l'ancienne élite intellectuelle) associée à la propulsion de nouveaux leaders, formés et inconditionnellement au service du régime, et à un appareil coercitif puissant. Ainsi construit, ce nouveau contexte a contraint à l'adoption de pratiques nouvelles (« correctes »), lesquelles ont déterminé la mise en œuvre de représentations alternatives.

Il faut ajouter le rôle de l'institutionnalisation massive et accélérée des nouvelles pratiques et représentations propagées par le régime totalitaire arrivé au pouvoir en 1945 : « *La mise en place d'une base idéologique pour les décisions politiques et administratives a précédé la prise d'assaut des institutions et des acteurs sociaux* » (Neculau, 2006).

Toutefois, l'institutionnalisation et la simple promulgation d'un nouvel ensemble de lois ne suffit pas à le rendre légitime. A. Neculau écrit ainsi qu'« *en Roumanie, quand la situation d'après-guerre a mené, en présence de l'armée soviétique, à l'installation au pouvoir d'un nouveau régime, les nouveaux venus ont constaté qu'on ne reconnaissait pas leur légitimité, qu'ils ne pouvaient pas se revendiquer d'une tradition* » (2006).

Manquant la légitimité de la « tradition », les pratiques et les « mentalités » nouvelles sont un enjeu central : elle doivent, d'une part, être défendues par la répression massive et immédiate de toute indiscipline et, d'autre part, être pérennisées.

Cela s'est fait par l'éducation de générations d'enfants dans les écoles publiques du régime. L'école a été le lieu premier où, autant que l'écriture et le calcul, c'étaient la discipline sans faille, le respect absolu de la Loi, la soumission aveugle à l'autorité, l'omnipuissance du régime, qui étaient enseignés aux enfants. Les mots clés y étaient la « trilogie léninienne » « travail, discipline, organisation ». Comme l'écrit A. Neculau, l'école n'était pas un lieu où prenaient forme la culture et la personnalité de l'individu, mais un instrument institutionnel du pouvoir, servant à « l'imprégnation idéologique et à la fabrication d'individus ». Une « armée de

personnel didactique » travaillait en cette « usine » à « fabriquer des consciences, des caractères solides, des praticiens de la lutte de classe et des révolutionnaires de profession », selon les termes de l'époque, ironiquement cités par Neculau.

Revenant aux écrits de *Lénine sur l'enseignement public. Articles et discours*, Neculau rappelle ainsi l'enjeu pour le régime totalitaire à enseigner la discipline sociale et socialiste et à obtenir des citoyens qu'ils agissent comme « *des fourmis diligentes* ». L'objectif de l'éducation était de produire des travailleurs conscients, des gens disciplinés, de bons « militants ». Les employés de l'enseignement devenus des acteurs centraux de ce projet social, « *doivent subordonner leurs programmes au travail de propagande* ». En face, la tâche de la jeunesse est « d'apprendre le communisme », non seulement les connaissances théoriques (la doctrine, les slogans) mais surtout ses pratiques : le travail, la lutte, la discipline consciente, la cohésion, la morale subordonnée à la lutte de classe, l'unité au nom d'une idée (*Lénine, Les tâches des Unions de jeunesse, octobre 1920*, cité par Neculau, 2008). Suivant de l'exemple du travail culturel et éducatif menée dans l'Armée rouge, qui avait récupéré, grâce à la rééducation, les représentants de l'ancienne armée russe, le travail éducatif devait « rééduquer » tous ceux qui avaient été formés selon les anciennes pratiques et mentalités, pour les « aider à devenir » des éducateurs, gardiens, propagandistes du régime.

Au nom de ce nouveau projet social, et en soutien au nouvel appareil législatif et institutionnel, le régime totalitaire a réussi à marquer une rupture avec « l'ancienne identité » et les « anciennes mentalités » et « édifier un homme nouveau ». Ce nouveau citoyen était le produit du nouveau système social (totalitaire), du mode d'organisation sociale de celui-ci, de son institutionnalisation. A. Neculau fait le lien entre cette pédagogie appliquée à l'individu et les écrits de M.-L. Rouquette (1988) au sujet du « citoyen pensé » dès l'origine si l'on peut dire, dès cela même qui le fonde et l'institue sous la dépendance d'un pouvoir. Le « citoyen pensé » est ainsi devenu, écrit Neculau, le porte-parole du régime, des normes et pratiques de celui-ci. En « bon citoyen », il se sent responsable et engagé dans leur propagation – voire leur propagande.

## 5. LOI ET TRANSGRESSION : NORMATIVITÉ CONDITIONNELLE DES REPRÉSENTATIONS SOCIALES

La théorie de la conditionnalité développée par Flament (1989, 1994a, 1994b) articule la notion de prescription et la notion de conditionnalité. Elle postule que les représentations sociales sont des systèmes entièrement composés de normes qui sont le plus souvent conditionnelles, c'est-à-dire qu'en général, « on doit se comporter de telle façon, mais dans tels cas particuliers il faut agir autrement ». La théorie de la conditionnalité permet de rendre compte des variations conditionnelles qui sont tolérables, qu'elle appelle « transgressions légitimes » (Flament, 1987, 1994b).

Les travaux inscrits dans le champ théorique du système normatif conditionnel des représentations sociales analysent comment un individu ou un groupe transgresse les règles dans certaines conditions. Les trois exemples qui suivent (Richardot, 2002 ; Platon, 2004 ; Gaymard, 2007) illustrent ces « transgressions légitimes », où ceux qui transgressent les règles pensent être dans leur droit.

### 6. TRANSGRESSION ET CONTEXTE SOCIAL

Dans un travail ayant pour objectif d'identifier les cas particuliers d'exception à la règle, S. Richardot (2002) a montré que dans des contextes sociaux spécifiques (où l'individu doit s'affirmer personnellement pour être repéré et reconnu par son entourage) une *transgression de la norme* pouvait devenir légitime. S'agissant de comportements d'investissements dans un jeu de hasard, elle a en effet montré que les individus (étudiants) transgressaient la norme selon laquelle « il ne faut pas jouer de l'argent » sous certaines conditions (lorsqu'ils recevaient la consigne de miser de façon à se faire bien voir de leur pairs, d'autres étudiants). Dans ce cas non seulement les intentions comportementales mais aussi les comportements effectifs prescrivent de « jouer le tout pour le tout » pour ne pas perdre la face. En revanche, dans d'autres conditions (lorsqu'ils reçoivent la consigne de jouer de façon à se faire bien voir d'une autorité morale, i.e., enseignant), les individus se sont massivement abstenus de jouer, en *réaffirmant la règle* selon laquelle « il ne faut pas jouer avec l'argent », une tendance observée également, mais dans une moindre mesure, en l'absence de toute référence à une instance normative. En conclusion, certaines conduites excessives, condamnées en « temps normal », peuvent être conformes à ce que l'environnement social prescrit *a priori* de faire dans la situation.

### 7. NON RESPECT DE LA LOI : « PARTICULARITÉ CULTURELLE » OU « TRANSGRESSION LÉGITIME » ?

Cette conclusion sur la transgression condamnée en « temps normal » mais autorisée car conforme à ce que l'environnement social prescrit *a priori* de faire dans une situation sous certaines conditions, est aussi celle d'A.-F. Platon (2004). Cet historien roumain énumère « *quelques-unes des particularités culturelles (au sens anthropologique du terme) les plus contrariantes* » des Roumains. Il s'y réfère en évoquant spécifiquement « *le manque de respect pour la loi, la difficulté à adopter, au niveau institutionnel, des normes, règles et procédures d'action stables et transparentes, la préférence pour les arrangements spontanés, le goût pour l'improvisation au détriment de la construction patiente et bien-fondée, etc*. ». Il suggère que « *toutes [ces particularités] ne sont qu'expressions de vieilles habitudes quotidiennes devenues des réflexes sociaux* », liées au totalitarisme communiste imposé en Roumanie de la fin de la Seconde Guerre mondiale à la fin du XX$^{e}$ siècle.

En fait, ce qu'A.-F. Platon nous dit des pratiques sociales exprimées par ces « particularités culturelles », c'est qu'elles se sont développées sous la contrainte d'un environnement particulier du contexte communiste totalitaire, où elles se sont avérées *valides* car *socialement utiles*. L'historien roumain fait notamment le lien entre ces pratiques et le type particulier de sociabilité engendré au sein de la « *contre-société […] développée dans la pénombre quotidienne du régime [communiste] officiel* ».

L'apparition de cette contre-société, écrit-il, « *coïncide avec la période de privations [des années 80]. L'absence de plus en plus marquée de biens de consommation à utilisation prolongée […] et la raréfaction accélérée des produits alimentaires de première nécessité ont engendré un système de relations sociales typique à toute époque de pénurie, dont les principes de fonctionnement (le court-circuit des voies habituelles d'accès aux biens et services, le trafic d'influence, l'abus de fonction, la récompense sous forme de produits) se situaient aux antipodes du fonctionnement officiel, mais étaient infiniment plus efficaces, parce qu'ils assuraient la survie des masses, voire une relative prospérité (pour une minorité, bien entendu). […] Le climat de pénurie généralisée a encouragé, au quotidien, l'émergence d'une micro-hiérarchie sociale, où le positionnement des individus dépendait de leur capacité à répondre, à travers leur activité ou leur fonction, aux besoins alimentaires ou de luxe de leurs clients. Bien que la propagande du régime s'efforçât à cultiver une image positive de la société et des relations entre les membres de celle-ci, la réalité du terrain non seulement était différente, mais tendait à devenir complètement antinomique à sa correspondante officielle. […] La vie sociale intégrait, en fait, ces deux extrêmes […]* » (Platon, 2004).

L'utilité de cet ensemble de pratiques lui donne sa *validité sociale* et tient au fait qu'il permettait de répondre à deux logiques opposées : celle de la législation officielle et aussi celle des intérêts individuels de survie. Il résolvait, en fait, le paradoxe que Bateson (1969) a appelé *double contrainte* : d'une part, les lois officielles, certes inefficaces pour la survie alimentaire, mais dont dépendait la survie tout court ; en tenir compte. D'autre part, les pratiques de la *contre-société*, transgressant le système officiel, mais efficaces pour la survie ; les adopter – et participer ainsi aux régulations naturelles de la *contre-société* ; s'affilier à ses réseaux de sociabilité ; et, forcément, partager les mêmes représentations. Serge Moscovici (1961) désigne par *polyphasie cognitive* ce répertoire de représentations que les individus entretiennent dans un monde social complexe qui leur demande des réactions flexibles dans des situations différentes.

On peut penser que l'apparition de la contre-société au moment des privations imposées par le totalitarisme communiste est une simple *occurrence* de la mise en place de transgressions légitimes acceptées et régulations sociales naturelles autrement plus générales, qui, sauf aux moments de bouleversements (état de guerre, changement de régime, etc.), existent dans toutes les sociétés et à tout moment de l'histoire (*cf*. Gozman et Etkind, 1989, pour le cas des régimes communistes de l'Europe de l'Est).

## 8. RESPECT CONDITIONNEL DES RÈGLES DE CONDUITE: LES « TRANSGRESSIONS LÉGITIMES »

S. Gaymard (2007) a étudié le respect des règles de conduite par les jeunes conducteurs. Elle a montré que, deux ans après avoir eu leur permis, les jeunes conducteurs avançaient de nombreuses raisons pour ne pas respecter les règles du code de la route, sans pour autant estimer qu'ils transgressent la loi. Les participants ont répondu à un questionnaire selon une graduation permettant d'analyser si la règle était absolument respectée, si elle était respectée de manière conditionnelle (parfois…) ou si elle faisait l'objet d'une transgression absolue (par exemple : vous arrive-t-il de brûler un feu rouge si vous vous rendez sur votre lieu de travail : jamais (respect absolu), parfois (conditionnalité), toujours (transgression absolue). Peu de règles sont respectées dans toutes les circonstances : c'est le cas seulement du port de la ceinture, ce qui, précise S. Gaymard, semble prouver que la génération des jeunes conducteurs interrogés a grandi avec, la ceinture de sécurité étant rentrée dans les mœurs. En revanche, les jeunes ne respectent pas les autres règles dans toutes les circonstances (la limitation de vitesse : près de 40% de respect absolu, 40% de conditionnalité et 20% de transgression absolue ; arrêt au feu orange : 40% de conditionnalité, 16% de transgression absolue, etc.).

Elle constate également une forte conditionnalité pour d'autres scenarii. Ainsi près de 20% des usagers ne s'arrêtent pas au signe Stop, notamment lorsqu'ils ne comprennent pas son utilité. « *Ce dernier exemple, comme celui de la ligne blanche continue, permet d'illustrer l'idée selon laquelle les usagers ne respectent pas la règle si la lecture de la route n'est pas logique pour eux. Et il en est de même pour la limitation de vitesse. S'ils considèrent qu'elle est trop basse, ils ne la respectent pas. Cela signifie qu'il existe bien une évaluation personnalisée des règles, donc une critique implicite du code de la route. Or, on ne peut pas respecter ce que l'on critique* » précise l'auteur.

Or, écrit-elle, l'une des principales difficultés vient de ce que les usagers qui transgressent les règles ont le sentiment d'être dans leur droit. Ils ne perçoivent pas le code de la route comme quelque chose d'absolu. Dans certaines circonstances, ils estiment qu'il peut être négocié. Ce comportement étant légitime à leurs yeux, ils n'ont pas non plus le sentiment de prendre des risques.

L'étude attire l'attention sur la distinction entre le conducteur comme « citoyen pensé » et « citoyen penseur », pour reprendre les termes de M.-L. Rouquette (1988). Ainsi que S. Gaymard le précise, le conducteur « pensé » n'est pas un automate. « *Il ne fonctionne pas en vase clos. C'est en revanche un être social influencé par ses problèmes personnels (il est distrait, pressé…), par l'environnement (la route), et par le comportement des autres (des conducteurs qui roulent vite ou trop près des autres), bref par un ensemble de facteurs qui rend complexe la lecture de l'acte de conduite. Et dont il faut tenir compte, par exemple, en termes de lisibilité de la route, d'équipement, d'infrastructure* ». S. Gaymard souligne aussi que dans ce cas, il n'y a pas d'intériorisation des règles lors de leur

apprentissage : les jeunes ne comprennent pas leur utilité. « *Si on veut que les usagers respectent les règles, il faut s'interroger sur comment faire partager la pertinence de ces règles (en l'espèce, les auto-écoles ont sûrement un rôle pédagogique à jouer dans ce sens), mais aussi poser la question de leur pertinence (« pour être respectées, les règles doivent être respectables »).*

### 9. ENTRE LA LOI ET LA SOCIÉTÉ, LES REPRÉSENTATIONS SOCIALES DE LA « LOI ». UNE ÉTUDE *IN VIVO*

Miri Levin-Rozalis travaille dans une région du monde marquée par l'instabilité et les tensions, le Moyen-Orient, au sein d'une des seules démocraties de cette région. Cette chercheuse s'est penchée sur le lien complexe qui existe entre la loi et le comportement social au sein d'une société multiculturelle, hétérogène, et qui fait face depuis sa jeune création en 1948 à de nombreux défis externes comme internes : la société israélienne. De nombreux clivages marquent cette société : Israel est défini comme État Juif bien que 20% de ses habitants soient non-Juifs, ce pourcentage s'élevant à 40% si on inclut les Arabes palestiniens de Judée, Samarie et Gaza ; le clivage entre les Juifs pratiquants et laïcs est un deuxième ; s'y ajoute le facteur immigration massive et géographiquement diverse (Afrique du Nord, Ethiopie et l'ex-Union Soviétique) ; le clivage socio-économique (lié à des considérations ethniques) ; enfin le clivage gauche-droite divise la société israélienne sur la question israélo-palestinienne. Ce contexte sociétal de l'étude, marqué par de tels clivages, rend l'analyse d'autant plus percutante que c'est dans les situations de polémique ou conflit autour de l'objet que les représentations se manifestent avec le plus de saillance.

L'étude de M. Levin-Rozalis part de l'hypothèse que les représentations sociales sont des systèmes socio-cognitifs qui guident le comportement social. Ainsi, révéler les représentations sociales de la loi peut expliquer le comportement social lié à celle-ci. L'auteur note l'absence de consistance interne entre les différentes dimensions de la représentation – une caractéristique souvent notée pour la pensée sociale. Elle souligne ainsi que la représentation sociale de la loi au sein de la classe moyenne israélienne est très complexe et emboîte des éléments contradictoires : à la fois la soumission et la violation de la loi, la liberté et la limite, les contraintes et la critique ouverte. En somme, cette représentation marquée par la polyphasie est souple et conditionnelle, et les comportements sociaux déclarés résolvent la tension entre ses contradictions.

L'étude montre comment les représentations sociales de la loi permettent aux participants un sentiment d'autonomie tout en maintenant leur comportement entre les limites normatives qui soutiennent la loi. Les représentations sociales de la loi mettent en évidence un lien impératif entre la loi et la démocratie : la loi est une condition *sine qua non* de la démocratie. La démocratie ne peut exister sans les lois, mais l'inverse n'est pas tenu pour vrai : l'existence de la loi ne suffit pas pour créer la démocratie. En même temps, une minorité de participants souligne que sans la démocratie il n'y a pas d'assurance que les lois soient universelles ou morales.

Dans les représentations sociales de ces participants, la loi est l'instrument le plus puissant pour assurer la protection de la société du chaos social et politique, le maintien du *status quo*, la défense de la démocratie, et pour faire face à une insécurité instable. Comme l'auteur conclut, dans les représentations des la classe moyenne israélienne, la loi est parfois injuste, souvent immorale, mais elle résulte de la justice et de la morale et les défend toutes deux. En révélant ainsi la complexité de la représentation sociale de la loi, et son rôle de « médiateur » entre la loi et la société, l'étude de M. Levin-Rozalis propose des éléments sur les processus qui contrôlent le comportement social lié à la loi, sur les logiques sociales des conduites de soumission et transgression.

## 10. CONCLUSION

On peut conclure cette contribution en soulignant avec l'étude qui précède que, juste ou injuste, morale ou immorale, ce n'est pas la loi en elle même, mais le fait qu'elle soit respectée par tous *de la même façon*, qui est garant de la vie en commun, en société. La soumission et la transgression sont, on l'a vu, non pas des actes individuels mais bien des actes sociaux, guidés par les représentations sociales du groupe.

*Primit în redacţie la: 16. III. 2010*

RÉFÉRENCES

1. ABRIC, J.-C. et GUIMELLI, C., *Représentations sociales et effets de contexte,* Connexions, Logiques sociales de la connaissance, **72**, *2*, 1998, p. 23–37.
2. ARONSON, E., *The return of the repressed: Dissonance theory makes a comeback*, Psychological Inquiry, *3*, 1992, p. 303–311.
3. BEAUVOIS, J.-L. et JOULE, R.-V., *A radical dissonance theory: Old concepts and new paradigms*, Londres, Taylor and Francis, 1996.
4. CIALDINI, R.B., *Influence: Science and practice,* New York, HarperCollins, 1985.
5. DOISE, W., SPINI, D., CLÉMENCE, A., *Human rights studied as social representations in a cross-national context*, European Journal of Social Psychology*,* **29**, 1999, p. 1–29.
6. DOISE, W., *Human Rights as Social Representations,* London, New York, Routledge, 2002.
7. DURRANT, J.E., *A Generation without Smacking: The impact of Sweden's ban on physical punishment*, London, Save the Children UK, 2000.
8. EYSSARTIER, C., JOULE R.-V., GUIMELLI C., *Effets comportementaux et cognitifs de l'engagement dans un acte préparatoire activant un élément central versus périphérique de la représentation du don d'organes,* Psychologie française, 52, *4,* 2007, p. 499–517.
9. GAYMARD, S., *La représentation de la conduite chez les jeunes conducteurs. Une étude de conditionnalité routière*, Recherche Transport Sécurité, 97, 2007, p. 339–359.
10. GOZMAN, V. et ETKIND, A., *Ot kulta vlasti k vlasti liudei,* Leningrad, Neva, 1989.
11. GUIMELLI, C., *Pratiques nouvelles et transformations sans rupture d'une représentation sociale : la représentation de la chasse et de la nature* in J.-L. BEAUVOIS, R.-V. JOULE & J.-M. MONTEIL (Eds.), *Perspectives cognitives et conduites sociales, 2. Représentations et processus sociocognitifs*, Cousset : Del Val, p. 117–141.

12. JOULE, R.-V. et BEAUVOIS, J.-L., *La soumission librement consentie*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998.
13. KIESLER C.A., *The psychology of commitment. Experiments linking behavior to belief,* New York, Academic Press, 1971.
14. LENINE, V. I., *Despre învăţământul public (Sur l'enseignement public)*, Bucarest, Editura Didactică şi Pedagogică, 2000 (traduit du russe).
15. LEVIN-ROZALIS, M., *Playing by the Rules: Social Representations of `Law' as the Socio-cognitive Mediating Mechanism between Law and Society, Theory and Psychology*, **17**, *1*, 2007, p. 5–31.
16. MOSCOVICI, S., *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse,* Paris, Presses Universitaires de France, 1961 (rééd. 1976).
17. NECULAU, A., *Le contrôle de contexte politique et la manipulation des représentations sociales* in C. GARNIER et W. DOISE (Eds.), *Les Représentations sociales. Balisage du domaine d'études,* Montréal, Editions Nouvelles, 2002.
18. NECULAU, A., *Une « expérience » d'apprentissage social dirigé,* Carrefours de l'éducation, L'éducation en Roumanie, **22**, *2*, p. 41–56.
19. NECULAU, A., *La corruption de la relation d'aide dans un contexte social contrôlé*, Nouvelle revue de psychosociologie*, **2**, 6*, 2008, p. 139–158.
20. PLATON, A.-F., *Între descriere şi analiză. Repere ale unei istorii sociale a vieţii cotidiene în comunism* (« Entre description et analyse. Repères d'une histoire sociale de la vie quotidienne pendant le communisme ») in A. NECULAU (Dir.), *Viaţa cotidiană în comunism,* Iaşi, Editura Polirom, Trad. fr. (2008) : « *La vie quotidienne pendant le communisme* », Paris, L'Harmattan, 2004, p. 25–35.
21. RICHARDOT, S., *Conditionnalité des prescriptions sociales et engagement financier à outrance: quelques effets du contexte social sur la décision d'investissement dans un jeu de hasard*, Revue internationale de psychologie sociale*,* **15** , *2*, 2002, p. 5–26.
22. ROUQUETTE, M.-L., *La Psychologie politique,* Paris, Presses Universitaires de France, 1988.
23. ROUQUETTE, M.-L., *Sur une catégorie particulière de représentations sociales en psychologie politique*, Psychologie et Société, *2*, 1999, p. 21–28.
24. ROUQUETTE, M.-L., *Représentations et pratiques sociales : une analyse théorique* in C. GARNIER et M.-L. ROUQUETTE, *Représentations sociales et éducation,* Montréal, Editions Nouvelles, 2000(a), p. 133–142.
25. ROUQUETTE, M.-L., *Paradoxes de la représentation et de l'action : des conjonctions sans coordination*, Dossier des Sciences de l'Éducation, *4*, déc. 2000(b).
26. ROUQUETTE, M.-L., *Propagande et citoyenneté,* Paris, Presses Universitaires de France, 2004.
27. ROUQUETTE, M.-L., *La pensée sociale. Perspectives fondamentales et recherches appliquées,* Toulouse, Erès, 2009.
28. SALANCIK, G., *Commitment and the control of organizational behaviour* in B. M. STAW & G. SALANCIK (Eds.), *New directions in organizational behaviour,* Chicago, St. Clair Press, 1977, p. 1–27.
29. Statistics Sweden, *Demography, the family and children, spanking and other forms of physical punishment: a study of adults' and middle school students'opinions, experience, and knowledge*, Stockholm, Statistics Sweden, 1996.

REZUMAT

Prezentul articol propune abordarea studiului eficacităţii legilor folosind câteva contribuţii ale teoriei reprezentărilor sociale, permiţând cititorului, în acelaşi timp, să reflecteze la complexul proces al schimbării mentalităţilor în societatea franceză contemporană. Autoarea sugerează o abordare analitică axată pe evoluţia reprezentărilor sociale, în interdependenţă cu legea, norma şi practica socială.

# IMAGERY AND EMOTION COMPONENTS OF EVENT DESCRIPTIONS ABOUT SELF AND VARIOUS OTHERS

NICHOLAS A. KUIPER, JENNIFER KUINDERSMA*

Abstract

Imagery and emotion have been identified as two of the main component systems of autobiographical events. It is not yet known, however, whether a primary focus on either the self or others may have an impact on these components. To investigate this issue, half of the participants in this study provide a real and made-up event description about themselves, and half provide descriptions about a well-known other. In addition, all participants generated a made-up event description about an unfamiliar other. In accord with predictions generated from a multiple-system model, real events received higher visual detail, imaginability, and positive emotion ratings than made-up events. This pattern was also evident for a novel measure of imagery, in which real events were rated as being much more dynamic than made-up events. However, contrary to theoretical positions which postulate a special enhanced role for self-referent information processing, the self-descriptive events were not rated as being easier to imagine and did not have more positive emotions or visual detail, than descriptive events about well-known others. This pattern suggests that efficient cognitive schemata may be involved in the processing of information about both the self and well-known others. In contrast, descriptions of an unfamiliar other received lower imagery and emotionality ratings, suggesting that less well-differentiated cognitive structures are involved in component processing for these individuals.

**Cuvinte-cheie**: imagerie (imagistică), emoție, sine-altul, real-inventat.

**Key words**: imagery, emotion, self-other, real made-up.

## 1. INTRODUCTION

Rubin (2005) has suggested that autobiographical memories are the product of distinct component systems that include, for example, visual imagery and the emotions associated with the described event. Research investigating this multiple-systems model has determined the relative importance of these distinct components by having persons rate their autobiographical memories on the degree of visual imagery, spatial context, and how strongly the original emotions were reinstated (Rubin, 2005). Across several studies it has been found that the strength of recollection of an event was best predicted by the vividness of visual imagery, followed by emotions (Rubin Schrauf & Greenberg, 2003; Rubin, 2005).

Further research has examined how different types of memories or events may impact on the various components of the multiple-systems model. Crawley

* The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

and Eacott (2006), for example, contrasted ratings of components for auto-biographical memories based on personal recollections (i.e., the birth of a younger sibling) versus memories that were clearly based on second-hand sources (i.e., family stories about one's own birth). Congruent with predictions generated from the multiple-systems model, the autobiographical memories displayed higher ratings for visual detail, spatial location, and emotional feelings than did the memories generated from second-hand sources. Using a different paradigm, Kealy, Kuiper, and Klein (2006) had participants generate both real and made-up events about themselves. Again consistent with the multiple-systems model, real events could be readily distinguished from made-up events, as the former had significantly higher imagery ratings of visual detail, location and time than the latter.

In light of the above, one purpose of the present study was to explore a further important parameter that may also impact on key components of the multiple-systems model. In particular, we examined the extent to which a primary focus on either self or others, when describing events, may also bear on the imagery and emotion components of this model. Although it is clear that we can have distinct memories about self and highly familiar others (Kuiper & Rogers, 1979; Symons & Johnson, 1997), little is yet known about the extent to which these memories can be distinguished in terms of the various components of the multiple-systems model. Accordingly, we examined this issue by having participants in the present study provide both real and made-up event descriptions about themselves and a well-known other currently significant in their lives (e.g., a close friend). One possibility here is that the component ratings for self-referent event descriptions, when compared with descriptions about well-known others, may be richer in imagery and higher in emotionality. Such a pattern would be consistent with the notion that the self provides for very elaborate processing of personally relevant information than is even more enhanced than the processing of information about well-known others (Kircher *et al*., 2000). In turn, this greater elaboration would result in higher imagery and emotionality ratings for the self-referent events. Furthermore, by including both real and made-up events, we could determine the extent to which such a self-referent enhancement pattern may be evident across both these types of events.

Alternatively, it is also quite possible that there will be no distinction between the component ratings for the self versus well-known other event descriptions. In contrast to the notion that self-referent processing is uniquely elaborate (Kircher *et al*., 2000), several other investigators have highlighted the substantial similarities between self and well-known other information processing (Gillihan & Farah, 2005; Kuiper & Rogers, 1979; Symons & Johnson, 1997). Some of these researchers have proposed that individuals also develop and employ very efficient cognitive schemata for processing personal information about significant others, thus resulting in quite similar elaboration for both self and well-known others (Kuiper & Rogers, 1979). If this is the case, then one would not expect differences between the

component ratings for self versus well-known others. In other words, the self-referent event descriptions would not display higher imagery and emotionality ratings than those for well-known others.

A further goal of the present study was to examine the potential effects of degree of familiarity of the other-referent target on imagery and emotion component ratings. Thus, in addition to the well-known other condition, participants also provided a made-up event description about an individual they were just meeting for the first time, namely, the experimenter. Previous research indicates that the processing of personal information about such unfamiliar individuals is relatively inefficient and is not schema-based (Kuiper & Rogers, 1979). Thus, without any specific cognitive structure or knowledge base concerning this unfamiliar other, processing would lack the degree of elaboration evident for well-known others or the self. In turn, this suggests that it would be more difficult to image a made-up event about this unfamiliar other, and it would have significantly less emotionality, when compared to the made-up events about well-known others or the self.

Finally, given the central role of visual imagery in the multiple-systems model (Rubin, 2005), we wanted to expand this component of the model to also include consideration of imagery dynamics. As described by Enright (1997) this term refers to the movement characteristics associated with an image. Thus, some events are imagined in a static fashion, like a still picture, whereas others may be more dynamic, like a slide show. Finally, other events may be the most dynamic of all, and imagined more like a movie. In her research, Enright found that real autobiographical memories were much more dynamic than made-up events about the self. Accordingly, this additional component of imagery was assessed in our study by having participants provide an imagery dynamic judgment for each event description. Here, we predicted that real events would be more dynamic than made-up events. Furthermore, to the extent that self-referent event descriptions are indeed more elaborate than event descriptions about a well-known other, they would also display more imagery dynamics. Conversely, if self-referent and well-known other referent event descriptions are equally elaborated, we would not expect any imagery dynamic distinctions between these two conditions. Finally, we expected that the made-up event descriptions for an unfamiliar other (i.e. the experimenter) would be much more static in terms of imagery dynamics than either the self or well-known other descriptions. Such a pattern would reflect the lack of an efficient cognitive schema for processing personal information about an unfamiliar other.

## 2. METHOD

### 2.1. PARTICIPANTS

Ninety students (61 females and 29 males) enrolled in introductory psychology courses at the University of Western Ontario participated. The mean age was 19.43, with a range from 18 to 30.

Event Descriptions and Instructions. Each participant provided a total of three written pleasant event descriptions, consisting of one real and one made-up event about either self or a well-known other, and one made-up event about an unfamiliar other (i.e., the experimenter). The real events were to have happened within the past 3 months. The made-up events were to be realistic and plausible, and were also to be written as if they had happened within the last 3 months. The instructions for each event description were as similar as possible, and each emphasized a focus on the specific target for that particular event (i.e., self, well-known other, and unfamiliar other). Participants were instructed to write about the event without stopping, and to write about the feelings and sensations they experienced with the event.

Imagery Ratings. Participants rated the specific degree of visual detail evident for each event by using a 7-point scale, with 1 indicating "none at all", 4 indicating "a moderate amount", and 7 indicating "very much". Participants also rated how easy it was to imagine each event, with this imagability rating made on a 7-point scale, with 1 indicating "not at all", 4 indicating "moderately", and 7 indicating "very easily". Finally, participants also indicated how dynamic their images were by selecting one of the following descriptors for each event: (1) "Still, like a photograph"; (2) "A series of still pictures, like a slide show"; (3) "Moving, like a movie; or (4) "No image is present".

Emotion Ratings. Participants used a 7-point scale to rate the degree to which each event contained positive feelings, with 1 indicating "not at all", 4 indicating "a moderate amount", and 7 indicating "very much". An identically labeled second 7-point rating scale was used to provide a separate rating of the negative feelings associated with each event.

Selection of a Well-Known Other Target. Specific well-know other targets were selected using a brief form that highlights three individuals currently important in each participant's life (Kuiper & Rogers, 1979). Participants indicated the extent to which each of these individuals was known to them, using a 5-point familiarity scale ranging from "Moderately well" (1) to "Extremely well" (5).

Participants also indicated how many hours per week they spent with each of these individuals, and the type of relationship involved (e.g., close friend, boyfriend/ girlfriend, siblings, or parents). The individual with the highest rating on the 5-point scale was then selected as that participant's well-known other target. The mean familiarity rating for the 46 well-known others selected as targets in the present study was 4.87 (sd of .34). If there was a tie in familiarity ratings, then the individual the participant spent the most time with per week was selected as the target. On average, participants spent 28.33 hours per week with their selected targets. Twenty-two of the selected well-known others were close friends, 8 were boyfriends or girlfriends, 7 were mothers, 6 were siblings, and 3 were fathers.

### 2.2. PROCEDURE

Participants were tested in groups of up to 4, with each session lasting approximately 40 minutes. Alternating with each session, participants were placed in either the self or well-known other condition (n's of 44 and 46, respectively).

Therefore, participants either provided one real and one made-up description about themselves, or one real and one made-up event description about a well-known other. Each participant (regardless of self or well-known other condition), also provided a made-up event description about an unfamiliar other (the experimenter). The presentation order for these events was varied across sessions.

After reading and signing an informed consent form, participants in the well-known other condition completed the brief form to select their own well-known other target. Participants were then read the instructions for completing the real and made-up event descriptions for the self and other targets. After each event was written, participants completed the imagery and emotion ratings for that target. Following completion of the final event description and ratings, each participant was given a debriefing form and credit for participation in the study.

## 3. RESULTS

Real and Made-up Events: Self versus Well-Known Others.

The means and standard deviations for ratings of imagery and emotion components are shown in Table 1. Each measure was analyzed using a 2 (Event: Real, Made-up) × 2 (Target: Self, Well-known Other) analysis of variance (ANOVA).

*Table 1*

Event Component Ratings: Means (and Standard Deviations) by Event Type and Target

| | Real Events | | | | Made-up Events | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Self | Well-known Other | | | Self | Well-known Other | | |
| RATINGS | | | | | | | | |
| **Imagery** | | | | | | | | |
| Visual Details | 5.91 (1.74) | (1.34) | 5.60 | (1.33) | 5.34 | (1.57) | 5.07 | |
| Imagability | 6.34 | (0.86) | 5.63 | (1.16) | 6.33 | (0.90) | 5.25 | (1.38) |
| **Emotions** | | | | | | | | |
| Pos. Feelings | 6.52 | (.73) | 5.87 | (1.26) | 6.48 | (.94) | 5.84 | (1.46) |
| Neg. Feelings | 2.00 | (1.26) | 1.59 | (.93) | 1.70 | (.96) | 2.02 | (1.51) |

Imagery. The ANOVA for the visual detail rating revealed the expected significant main effect of Event, $F = 6.45$, $p < .05$; with real events having significant higher amounts of visual detail than made-up events (respective main effect means of 5.75 vs. 5.20). In a similar fashion, the ANOVA on the imagability ratings also revealed the expected significant main effect of Event, $F = 29.88$, $p < .001$. Here, real events were deemed to be easier to imagine than made-up events (with respective means of 6.33 vs. 5.44). For both of these imagery ratings, neither the main effects of Target, nor the two-way interactions were significant, all F's < 2. Thus, self-referent events were not easier to imagine than well-known other events (with respective means of 5.80 vs. 5.98). Nor did self-referent events contain more visual detail than events focusing on a well-known other (respective means of 5.63 vs. 5.33). Furthermore, it was also not the case than any imagability distinctions between self and well-known others emerged as interactions involving Event by Target.

*Table 2*
Distribution of Imagery Dynamic Categories

a) For Real versus Made-up Events (Combining Self & Well-known Others)

| | Event Type | | |
|---|---|---|---|
| Imagery Dynamics | Real | Made-up | |
| Still | 8 | 16 | $\chi2(3) = 8.93$; $p<.01$ |
| Series | 28 | 35 | |
| Moving | 53 | 35 | |
| No Image | 1 | 4 | |

b) For Made-up Events Only (Self & Well-known Others versus Unfamiliar Other)

| | Event Focus | | |
|---|---|---|---|
| Imagery Dynamics | Self & Well-Known Others | Experimenter | |
| Still | 16 | 30 | $\chi2(3) = 12.55$; $p<.01$ |
| Series | 35 | 26 | |
| Moving | 35 | 22 | |
| No Image | 4 | 12 | |

Table 2a shows the frequency distribution for the imagery dynamic categories for all of the real versus made-up events. As expected, a significant chi-square analysis, $\chi2\ (3) = 8.93$, $p < .01$ indicated that real events were considered more dynamic than made-up events. In particular, real event images were most often viewed as "moving" or being a "series" of images. In contrast, made-up event images were more often seen as being "still" or as a "series" of images; and less often as "moving". This pattern supports a clear distinction between real and made-up events in terms of imagery dynamics.

Two further chi-square analyses were then performed to investigate whether the self or well-known other nature of the target had any impact on the imagery dynamics for either the real or the made up events. No significant relationships

were found for either the real or made-up distributions. These findings indicate that the imagery dynamics associated with event descriptions about the self could not be reliably distinguished from those about a well-known other, for either type of event.

Emotions. In accord with prior research, a significant main effect of Event was found for positive emotions, $F = 23.46$, $p < .001$, with the real events having more positive feelings associated with them than the made-up events (respective main effect means of 6.50 vs. 5.86). Self-referent events, however, did not have more positive feelings than well-known other events (respective means of 6.18 vs. 6.17), $F < 1$; nor was the two-way interaction significant, $F < 1$. Finally, the ANOVA for the negative feelings rating revealed that none of the three sources of variance were significant, all F's < 1. This non-significance may reflect the fact that only pleasant events were being described, and thus there may have been an overall paucity of negative feelings associated with these events.

Made-up Events Only: Self or Well-known Others versus Unfamiliar Other

*Table 3*
Made-up Event Component Ratings: Means (Standard Deviations) and t-test p-values

| | Self *versus* Unfamiliar Other | | p < | Well-known Other *versus* Unfamiliar Other | | p < |
|---|---|---|---|---|---|---|
| RATINGS | | | | | | |
| **Imagery Components** | | | | | | |
| Visual Details | 5.34 (1.58) | 3.95 (1.64) | .001 | 5.07 (1.86) | 4.43 (1.68) | ns |
| Imagability | 5.25 (1.38) | 4.16 (1.52) | .001 | 5.63 (1.16) | 4.49 (1.60) | .001 |
| **Emotion Components** | | | | | | |
| Pos. Feelings | 5.84 (1.46) | 5.00 (1.49) | .001 | 5.87 (1.26) | 4.87 (1.51) | .001 |
| Neg. Feelings | 2.02 (1.52) | 1.68 (.91) | ns | 1.59 (.93) | 1.78 (1.11) | ns |

Table 3 presents the imagery and emotion ratings for the made-up events only, for all three targets. Two separate sets of paired-sample t-tests were performed on this data: one set for the group of 44 participants that provided made-up events about both themselves and an unfamiliar other (as shown in the left portion of Table 3); and a further set for the remaining 46 participants that provided made-up event descriptions about both a well-know other and an unfamiliar other (right portion of Table 3).

Self vs. Unfamiliar Other. The self-referent made-up events displayed significantly more visual detail than the unfamiliar other events, $t(43) = 4.44$, $p < .001$, and were significantly easier to imagine, $t(43) = 4.17$, $p < .001$. Finally, greater positive emotions were also associated with the self-referent made-up events, when compared with the unfamiliar other made-up events, $t(43) = 3.86$, $p < .001$. In summary, the made-up events about the self were clearly distinguishable from those about an unfamiliar other, with the only non-significant comparison involving negative feelings.

Well-known Other vs. Unfamiliar Other. The t-test results for these comparisons are shown in the right panel of Table 3. Well-known other events were rated as being easier to imagine, $t(45) = 4.60$, $p < .001$, but did not contain significantly more visual detail than the made-up events about an unfamiliar other. The well-known other made-up events also had significantly more positive emotions than the unfamiliar other events, $t(45) = 4.46$, $p < .001$, but did not display any difference in terms of negative feelings. Overall, these findings suggest that although well-known other made-up events can still be distinguished from made-up events about an unfamiliar other, this distinction is not quite as clear as that found for self-referent versus unfamiliar other made-up events.

Imagery Dynamics for Made-up Events. A preliminary chi-squared analysis revealed that the distribution of imagery dynamic categories for the made-up events was not contingent upon the self versus well-known other nature of the target. Accordingly, Table 2b presents the frequency distribution of imagery dynamic categories for the combined self and well-known other targets versus the unfamiliar other made-up events. A chi-square analysis on this distribution revealed a significant relationship, $\chi^2(3) = 12.55$, $p < .01$, such that made-up events about the self and well-known other were much more dynamic relative to made-up events about an unfamiliar other. For example, participants reported considerably more "moving" images for the self and well-known other than for an unfamiliar other. Conversely, there were almost twice as many "still" images for the unfamiliar other target (i.e., the experimenter) than for the combined self and well-known other targets. Finally, it should be noted that participants had considerably more difficulty in generating images for the unfamiliar other than for the self or well-known other event descriptions (i.e., 12 vs. 4 "no images").

## 4. DISCUSSION

Employing the multiple-systems model of autobiographical memory (Rubin 2005), the present study examined imagery and emotion component ratings for real and made-up events about self and various others. In doing so, we found that real pleasant events were easier to imagine and contained more visual detail and positive emotions than made-up events. This pattern is consistent with the findings reported by Kealy *et al*. (2006) for both pleasant and unpleasant events about the self. These findings are also congruent with research demonstrating that real autobiographical memories can be clearly distinguished from memories derived from secondary sources, such as other family members (Crawley & Eacott, 2006). As such, these findings provide additional support for a basic tenet of the multiple-systems model, namely that different categories of memories or recollections are reliably distinct from one another in terms of associated imagery components and emotional feelings (Rubin, 2005).

The present findings also extend the multiple-systems model to incorporate consideration of imagery dynamics. Several different qualities of imagery are already recognized in this model, including vividness, visual detail, spatial elements, and visual perspective (Rubin, 2005; Rubin *et al*., 2003). The present findings suggest that a further aspect of imagery, namely, its dynamic versus static quality, may also play an important role in distinguishing between various types of event descriptions and memories. In particular, our findings indicated that images of real events were viewed as being much more dynamic in nature, and thus have much more perceived movement (i.e., being like a movie) than images of made-up events (i.e., being like a still picture).

Interestingly, we did not find any distinctions in the various ratings for self versus well-known others. Event descriptions for both of these targets were found to be equivalent in terms of imagability, visual detail, imagery dynamics, and positive emotions. This equivalence fails to support the notion that self-referent processing is distinct or unique (e.g., Kircher *et al*., 2000; Symons & Johnson, 1997). If this had been the case, we would have expected the most elaboration for the self-referent condition, resulting in higher imagery and emotion ratings, when compared with well-known others. Instead, the equivalence of findings supports the proposal that efficient cognitive schemata are involved in the processing of information about both the self and well-known others (Kuiper & Rogers, 1979). These rich cognitive schemata provide detailed background knowledge and well-organized structures for processing further information for both types of targets.

Differences between self and others only emerged when considering the comparisons involving made-up events about an unfamiliar other (the experimenter). Here, the self-referent events had significantly higher ratings for all of the measures, except negative emotions. Thus, participants viewed the made-up events about the self as having more visual detail, being easier to imagine, being more dynamic and being more positive, than their made-up events about an unfamiliar other. This pattern further supports the proposal that an efficient cognitive schema is involved in the elaboration of made-up events about the self; and that, in contrast, the processing of information about unfamiliar others is relatively inefficient and is not associated with a person-specific schema (Kuiper & Rogers, 1979; Symons & Johnson, 1997). Thus, the dearth of specific background information about the unfamiliar target, coupled with the lack of a distinct cognitive structure for organizing and processing information about this individual, would limit the degree to which a made-up event about an unfamiliar other could be richly imagined or emotions could be relived.

Additional findings from our study speak even more directly to the issue of familiarity. In particular, several significant differences emerged between the two other-referent targets, with the well-known other event descriptions being rated as easier to image and having more positive emotions than the made-up event descriptions about an unfamiliar other. Once again, this highlights the contrast

between the use of efficient cognitive schemata for well-known others and much less efficient or elaborate processing for unfamiliar others. Interestingly, however, there were no distinctions in terms of visual details. As such, there may be a certain degree of similarity in visual details for other-referent targets ranging across a wide range of familiarity.

Although the present findings are informative, there are several limitations which should be acknowledged and addressed in future research. To begin, the present study focused only on pleasant events. Thus, it may still be the case that negative self-referent events may differ from negative events about a well-known other in terms of the various components and beliefs associated with the multiple-systems model. In particular, the increased stress associated with personally relevant events may foster enhanced imagery, along with greater negative emotions, when compared with unpleasant events about a well-known other. Furthermore, it is not yet known if more distant past events (i.e., more than several years old: see Sporer & Sharman, 2006) would lead to self versus well-known other differences in the various components of the multiple-systems model. Finally, it would also be of interest to move beyond a university sample to consider an older, community based sample that may also display a different pattern of self-other similarities and differences.

*Primit în redacție la: 11. V. 2010*

REFERENCES

1. CRAWLEY, R.A. & EACOTT, M.J., *Memories of early childhood: Qualities of the experience of recollection,* Memory & Cognition, **34,** *2*, 2006, p. 287–294.
2. ENRIGHT, C., *Imagery and narrative characteristics associated with autobiographical memories*, Unpublished doctoral dissertation, University of Western Ontario, 1997.
3. GILLIHAN, S.J. & FARAH, M.J., *Is self special? A critical review of evidence from experimental psychology and cognitive neuroscience,* Psychological Bulletin, **131,** *1*, 2005, p. 76–97.
4. KEALY, K.L., KUIPER, N.A. & KLEIN, D.N., *Characteristics associated with real and made-up events: The effects of event valence, event elaboration, and individual differences,* Canadian Journal of Behavioural Science, **38,** *2*, 2006, p. 158–175.
5. KIRCHER, T.T., SENIOR, C., PHILLIPS, M.L., BENSON, P.J., BULLMORE, E.T., BRAMMER, M., SIMMONS, A., WILLIAMS, S.C., BARTELS, M., DAVID, A.S., *Towards a functional neuroanatomy of self-processing. Effects of faces and words,* Cognitive Brain Research, *10*, 2000, p. 133–144.
6. KUIPER, N.A. & ROGERS, T.B., *Encoding of personal information: Self-other differences,* Journal of Personality and Social Psychology, **37**, 1979, p. 499–514.
7. RUBIN, D.C., *A basic-systems approach to autobiographical memory. Current Directions,* Psychological Science, **14,** *2*, 2005. p. 79–83.
8. RUBIN, D.C., SCHRAUF, R.W. & GREENBERG, D.L., *Belief and recollection of auto-biographical memories,* Memory and Cognition, **31,** *6*, 2003, p. 887–901.
9. SPORER, S.L. & SHARMAN, S.J., *Should I believe this? Reality monitoring of accounts of self-experienced and invented recent and distant autobiographical events,* Applied Cognitive Psychology, **20**, 2006, p. 837–854.
10. SYMONS, C.S. & JOHNSON, B.T., *The self-reference effect in memory: A meta-analysis,* Psychological Bulletin, **121,** *3*, 1997, p. 371–394.

REZUMAT

Imaginația şi emoția au fost identificate ca două dintre cele mai importante componente ale evenimentelor autobiografice. Totuşi, nu se cunoaşte încă dacă o focalizare primară fie pe self, fie pe alții, poate avea un impact asupra acestor componente. Pentru a investiga acest element, jumătate dintre participanții la studiu asigură o descriere reală sau inventată despre ei înşişi, iar cealaltă jumătate asigură descrieri despre altcineva bine cunoscut, adică despre un altul semnificativ. În plus, toți participanții au generat o descriere inventată a evenimentului despre o persoană nefamiliară. În concordanță cu predicțiile generate de un model multisistem, evenimentele reale au primit rating de detaliu vizual mai puternic de capacitate de imaginație şi de emoție pozitivă decât evenimentul inventat. Acest pattern a fost evident de asemenea, pentru o măsură nouă a imageriei, în care evenimentele reale au fost evaluate ca fiind mult mai dinamice decât cele inventate (imaginate). Totuşi, contrar pozițiilor teoretice care postulează un rol special sporit pentru procesarea informației self-referentului, evenimentele self-descriptive nu au fost evaluate ca fiind mai uşor de imaginat, şi nu au emoții pozitive mai multe sau detalii vizuale decât evenimentele descriptive despre alții semnificativi (bine cunoscuți). Acest pattern sugerează că schemele cognitive eficiente pot fi implicate în procesarea informației atât despre self cât şi despre alții semnificativi (binecunoscuți), spre deosebire de aceasta, descrierile unui altul nefamiliar au primit rating-uri mai scăzute la imaginație şi emoționalitate, sugerându-se ca structurile mai puțin bine diferențiate cognitiv sunt implicate în procesarea componentelor pentru aceşti indivizi.

# OUTCOMES OF AN INTEGRATED JOURNALING AND MINDFULNESS PROGRAM ON A US UNIVERSITY CAMPUS

IRINA KHRAMTSOVA, PATRICIA GLASCOCK*

Abstract

The goal of the present study was to implement and investigate a positive psychology program based on journaling and mindfulness on a US campus. As a result of this program, there was a statistically significant increase in mindfulness among the participants. Qualitative analysis of verbal responses revealed that all participants perceived the sessions as beneficial for relaxation, peace of mind, and increase in positive thoughts and emotions. Thus, journaling and mindfulness techniques can be successfully incorporated into college life to increase psychological well-being of student population, reduce stress, and improve overall college atmosphere.

**Cuvinte-cheie**: jurnalizare, atenție/grijă, stare psihologică de bine, sporirea gândurilor şi emoțiilor pozitive.

**Key words**: journaling, mindfulness, psychological well-being, enhancing positive thoughts and feelings.

## 1. INTRODUCTION

Mindfulness in its very general meaning can be defined as a state of paying attention in a non-judgmental way and being aware of the here and now of our experience. It is the opposite of mindlessness, or running your life on an "automatic pilot", and being unconscious of what is going on inside of you and in the external world. "Mindfulness is a lifetime's journey along a path that ultimately leads nowhere, only to who you are" (Kabat-Zinn, 2009). In its more narrow sense it usually means "mindfulness meditation", or a specific method of learning to consciously pay attention to our inner world and not being distracted by the constant brain chatter, which is characteristic of being mindless (Shapiro, Schwartz & Santerre, 2002). For the purposes of the present study we will use the term to mean both the state of being mindful and various techniques used to achieve this state. We intentionally avoided or limited the use of the word "meditation" as it may have invoked some negative connotations associated with New Age or Buddhism and may have been misinterpreted by the participants of our study.

* Arkansas State University, USA.

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 208–218, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

We chose to introduce mindfulness sessions on a university campus for several reasons. First, hundreds of empirical studies demonstrated the beneficial effects of mindfulness in treating depression, anxiety, chronic pain, insomnia, substance abuse, heart disease, eating disorders, etc. ( for a review see Zinn-Kabat, 1990; Shapiro & Carlson, 2009; Newberg & Waldman, 2009).

The reason that we believed that our students needed to be introduced to mindfulness is based on the statistics for US students in general and for Arkansas State University students in particular. The national estimate is that fifty percent of all college students reported feeling so depressed in the past year that their daily functioning was negatively affected (Kadison & DiGeronimo, 2004; Half of Us, 2008; The Jed Foundation, 2010). The past ten years the American College Health Association has surveyed college students and reports that stress is listed by college students as the number one barrier to academic success (American College Health Association and National College Health Assessment, 2009).

Through informal assessment and regular needs assessment surveys conducted, ASU students' report stress to be a major problem in their lives, matching the national statistic. They also name stress as one the main reasons to seek services at the ASU Counseling Center.

Each semester the ASU Counseling Center provides a depression and anxiety screening for students. Typically, about a total of 400 students participate with approximately 30 percent meeting the criteria for clinical depression, general anxiety disorder or co-morbid depression and general anxiety disorder. The above statistics demonstrate the need for students to learn more healthy ways of coping with academic and life challenges. However, only about 25 percent of those meeting the criteria seek professional help because of the stigma attached to counseling, that is, embarrassment that others may find out, fears about being labeled crazy, and concerns about confidentiality (Tartakovsky, 2008; Ross**,** Niebling & Heckert, 1999). We hoped that our mindfulness sessions would not cause any negative associations in the participants.

Second, with the growth of positive psychology, more research has been conducted on positive effects of mindfulness in healthy populations that include enhancing compassion, peace of mind, joy, forgiveness, and improving memory and cognition (Newberg & Waldman, 2009). As a result, mindfulness has been described as one of the key interventions for achieving happiness and long-lasting psychological well-being. It has been included in all of the major books and textbooks on positive psychology (Baumgardner & Crothers, 2009; Compton, 2005; Haidt, 2006; Snyder & Lopez, 2007).

Finally, cultivating mindfulness has many advantages over more traditional and popular ways for treating mental and physiological problems and for increasing well-being (e.g., medicine, massage, exercise, or traveling). It is cheap, does not require special equipment, can be done almost anywhere and by people of all ages and cultures, alone or as a group. Haidt (2006) compares it to a pill that is all natural, costs nothing and has numerous positive side effects.

Mindfulness is usually associated with Buddhist tradition and is becoming more and more popular in the Western world yet it is not fully taken advantage of despite its numerous benefits. It is quite uncommon in certain parts of this country, especially in the Southern states known as the "Bible Belt" dominated by the culture of Protestantism because it is viewed as a part of a belief system different from Christianity. Our university is located in one of the Bible Belt states, thus, the fundamental research question was whether our positive psychology project based on mindfulness will even be successful on our campus. (As was stated above, when designing this project, we were careful to avoid terms like "meditation" and used more neutral nonsectarian language like "mindfulness").

There are different types of mindfulness techniques that may fit individual preferences and one's level of proficiency in this skill. The most common is mindfulness meditation where "an attempt is made to attend nonjudgmentally to all stimuli in the internal and external environment but not to get caught up (ruminate on) any particular stimulus" (Shapiro, Schwartz & Santerre, 2002, p. 633). It is usually done in a sitting position, but can also be practiced while walking, dancing (e.g., Sufi dervishes), and doing almost any kind of a routine activity like eating. Although it sounds easy, it is an extremely difficult task for an inexperienced practitioner whose untrained mind habitually will try to distract him/her from focusing on the here and now by weaving stories and running "reverberating loops of negative thought and emotion" (Taylor, 2006).

Because the majority of the student population at ASU is not familiar with the practice of mindfulness meditation per se, we chose to use gentler techniques that would gradually and slowly teach them to first become more consciously aware of the workings of their mind, then learn to focus on positive thoughts and images, and finally introduce them to a few minutes of silent mindful meditation. Thus, we chose a quiet and pleasant location in one of the rooms of the Student Union where the participants can sit in a comfortable chair and be exposed to a variety of mindfulness exercises: following suggestions for guided meditation and visualization, focusing on breathing, listening to music or nature sounds, and/or repeating positive affirmations.

In addition to mindfulness methods per se, another component of our sessions was journal writing, which served as a preliminary stage to mindfulness and helped students prepare their minds for the subsequent mindfulness exercises. The reason that we incorporated journaling into our study was two-fold. On the one hand, in terms of their benefits they have lots in common: journaling helps focus on one's inner world, increase positive thoughts and decrease negativity. In addition to numerous psychological benefits, it enhances physical health (Pennebaker, 1997) and academic performance, for example, it helps high-school students become more active in their pursuit of learning (Scherer, 2002). On the other hand, journaling shares several advantages listed above for mindfulness: it is cheap, does not require special equipment, can be done almost anywhere and by people of all ages and cultures.

The two types of journaling (based on their content and objectives) that we incorporated into our study were gratitude and reappraisal. Research by positive psychologists revealed that writing about positive events – "three good things in life" – increases happiness and decreases depressive symptoms for six months (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Thus, on a good day we encouraged our participants to write about their positive experiences. However, when one is upset and cannot really feel positive, it helps to acknowledge these feelings and to be honest with oneself (Niederhoffer & Pennebaker, 2002). According to Pennebaker (1997), it is not just the act of writing about an upsetting event and letting off the steam that has positive effect but rather making sense out of it. Thus, we suggested to our participants that on a day when they were upset, they honestly share their thoughts and feelings in a confidential writing and then try to change their attitude about what happened (if possible).

And finally, we attempted to use two biofeedback techniques in our study in order to provide the students and ourselves with some empirical data that would demonstrate how efficient the practice of journaling and mindfulness would be. All of our participants were offered a Biodot skin thermometer (Biodot Skin Thermometers, 2008) that measured skin temperature and provided some visible feedback on the level of stress or relaxation. Some of our participants experimented with EmWave Personal Stress Reliever (emWave Personal Stress Reliever, 2010), a device that shows the effects of stress and/or relaxation on one's body by measuring and displaying subtle changes in one's heart rhythms.

## 2. PURPOSE OF THE PRESENT STUDY

Previous mindfulness studies are valuable in terms of demonstrating the benefits of mindfulness and describing in detail its theoretical principles and specific techniques. Many of these studies were conducted on the participants of formal mindfulness programs who had strong incentives to participate (e.g., they expected to receive health benefits from the program) or were intrinsically interested (Newberg & Waldman, 2009). Some of the studies involved very experienced meditators who had already achieved high levels of mindfulness (e.g., Buddhist monks). Our study was an attempt to bring mindfulness techniques into the mainstream in the area of this country where mindfulness has not been traditionally popular. We planned to investigate whether the above techniques would work with population who was not familiar with mindfulness and its benefits and who did not receive a strong incentive for participation. Our study may also contribute to mindfulness research by adding journaling as a preparatory stage to mindfulness exercises per se.

There were two major goals for this project: theoretical and practical, that is, to contribute to the advancement of psychological science by collecting and analyzing data on the effects of mindfulness interventions; and, to enhance mental health and cognitive growth of our student body and to prevent stress, burnout, and depression by using the above interventions.

Thus, we intended to answer the following questions:

1. Will mindfulness sessions be successful on the campus of Arkansas State University?
2. Will the level of mindfulness of participants be increased as a result of attending at least 5 sessions involving journaling and various mindfulness techniques described below?
3. What would be additional benefits of attending the sessions?
4. Which aspects of the sessions and techniques used would be considered as most beneficial?

Our preliminary answers to the first two questions were affirmative. We expected that the sessions would be somewhat successful as measured by the attendance of the participants and their positive evaluation of the sessions, and that there would be a moderate increase in their mindfulness. Questions 3 and 4 were largely open-ended.

## 3. METHOD

### 3.1. PARTICIPANTS

Forty seven participants attended at least one of the twenty five mindfulness sessions conducted during the fall semester of 2009. The majority of them learned about these sessions from their psychology instructors. Additionally, recruitment was conducted through electronic announcements in the ASU Daily Digest and through flyers displayed on the university campus. The sessions were advertised as a positive psychology research project involving mindfulness, journaling, and the use of biofeedback devices. Participation was not limited to students only – faculty and staff of the university were invited to the sessions as well. In spite of the extensive advertisement of the sessions, the majority of the participants were students in one of the author's classes who received extra credit if they attended at least 5 sessions.

Out of the 47 participants who came to sessions at least once, less than half (N = 20) were able to come to 5 sessions or more and to fill out both pre- and post-test surveys. The most common reasons for drop-out were related to conflicts in schedules and limited time for attending the sessions. Thus, only 20 participants' responses were included in the final analysis of the results. Most of them were females (N = 14), Caucasian (N = 14), seniors and juniors (N = 18) majoring in education (N = 14) with an average age of 27.63. All of them were students.

### 3.2. APPARATUS, MATERIALS, AND MEASURES

#### Biofeedback Devices

The most commonly used biofeedback device was Biodot Skin Thermometers (Biodot Skin Thermometers, 2008) that represent small self-adhesive circles of micro-encapsulated liquid crystals of a thermal range, gauged to the variance of

skin temperature. These devices monitor skin temperature and change color accordingly. When we are stressed, blood is directed more to internal organs leaving our hands cold. When we are relaxed, the blood is redirected to the extremities causing the hands to become warmer. Biodots are very easy to use and provide a visual indicator of one's degree of stress or relaxation.

During the initial sessions we attempted to use a more sophisticated and sensitive device that produces a more reliable measure of relaxation. EmWave Personal Stress Reliever (emWave Personal Stress Reliever, 2010) is a handheld device that shows the effects of stress and/or relaxation on one's body by measuring and displaying subtle changes in one's heart rhythms and breathing patterns, which are visible on a colorful LED display. Because of its sophistication, it required more extensive training, which we could not provide to all participants, than the use of a biodot. It was fully mastered only by one person who consistently used it during the sessions.

**Materials**

At the beginning of the study each participant received 3 one-page documents through electronic mail: General Instructions for the session, Topics for Journaling, and a file explaining what mindfulness is about. The first file described each of the 3 parts of the sessions: journaling, mindfulness, and discussion. It also explained to the participants that they would be expected to sign an informed consent if they were willing to participate in the study and to fill out a pre-and post-test. The second file recommended two topics for journaling, that is, gratitude and forgiveness, and suggested a set of questions to respond to for each of the topics. It was recommended that on an average day when a participant was in a neutral or positive mood, it would be appropriate to write about experiences for which he/she felt grateful. On a day when one was upset, the recommendation was to describe the situation the way it was, and if possible, to change one's perception of it and look at it as a difficult lesson to learn. Finally, the last document briefly introduced the participants to the main principles and components of mindfulness.

**Measures**

At the beginning of the study all participants filled out a questionnaire on mindfulness called MAAS (Brown & Ryan, 2003) and completed a section on demographics. The MAAS (Mindful Attention Awareness Scale) is a 15-item measure of one's ability to pay attention to present-moment experiences. The respondents indicate how frequently they have the experience described in each statement using a Likert scale ranging from 1 (*almost always*) to 6 (*almost never*). It consists of such items as "I find it difficult to stay focused on what's happening in the present." The internal consistency (alpha) of the scale is .82. The pre-test surveys were sealed in envelopes and the name of the participant was written on each envelope so that pre- tests could be later matched with the post-test surveys. The envelopes were then stored in a secure cabinet in the office of one of the authors.

After having attended their last session (or at least five sessions) the participants filled out the MAAS scale again and responded to additional questions about the effects of the sessions. Then each participant opened his/her own envelope that contained the pre-test, destroyed the envelope, and stapled both surveys together. This procedure ensured the anonymity of the data.

### 3.3. PROCEDURE

The mindfulness sessions took place during the fall semester of 2009 (from early September to the last day of classes on December 7) in one of the rooms of the Student Union of Arkansas State University. They were offered twice a week around noon time. The participants could attend any of the sessions offered but they only received extra credit if they attended at least 5 sessions. Each session lasted 30 minutes and consisted of 10 minutes of journaling, 10 minutes of mindfulness, and 10 minutes of group discussion of the results including sharing biofeedback data received from biodots and emWave. The sessions were usually conducted by both authors: Khramtsova was responsible for distributing the surveys, collecting data, and introducing the topics for journaling whereas Glascock, who is a licensed counselor, distributed the biofeedback devices and led the participants in the 10-minute mindfulness exercises. Most of the sessions had to start with a short introduction because new participants joined the group during the whole semester.

### 3.4. INTERVENTION

Participants were introduced to and instructed in the use of a variety of exercises as tools to assist with mindfulness practice so that they could find some activities that worked better for them in learning to practice mindfulness (Charlesworth & Nathan, 1982; Davis, Robbins-Eshelman & McKay, 2000; Henderson, 1983). During the first sessions, participants were taught to become aware of their breathing and how to use breathing as a focus of their mindfulness. Diaphragmic or abdominal breathing (i.e., using the diaphragm to breathe deeply) was one of the foundational skills taught because many of the other activities built on it. Controlled breathing or inhaling and exhaling to a certain count were taught to help participants learn to pace their breathing. Another foundational technique taught was body scanning, that is, using inner awareness to direct attention to various parts of the body to check for stress or muscle tension in order to relax and let go of the tension. Body scanning and abdominal breathing were used as part of the mindfulness or relaxation activities during each session.

Other techniques introduced at certain sessions were Progressive Muscle Relaxation, Self-Hypnosis "Warm Blanket Visualization", Visualization, Guided Imagery, Autogenics, and Silent Meditation. "Progressive Muscle Relaxation" required participants to purposely first tense muscle groups and then relax them noticing the difference between the tension and relaxation. "Self-hypnosis" was the process of

offering oneself suggestions describing positive emotions, feelings or sensations (e.g., imagining one's body covered by a warm blanket). "Autogenic" was a similar process where participants practiced concentrating on verbal commands leading to calmness of mind and physical relaxation. "Visualization" and "Guided Imagery" involved creating positive mental pictures to help refocus the mind and relax the body. "Silent Meditation" was explained as assuming a nonjudgmental, neutral, passive approach to oneself and one's environment by focusing on one sensory input, word, thought, feeling, sound or symbol (e.g., focusing on a candle flame).

## 4. RESULTS

The first research question about how successful the mindfulness project would be on a university campus can be answered in the affirmative. It was moderately successful: 47 participants attended the sessions at least one time and 20 students stayed for at least 5 sessions (M = 6.7 sessions, SD = 3.57) with 30% continuing for more than 5 sessions.

The hypothesis about the positive effect of the project on students' mindfulness as measured by the MAAS was confirmed: there was a statistically significant increase in mindfulness between pretest (M = 3.55, SD = .83) and posttest (M = 3.95, SD = .96), $t(19) = -2.19$, $p = .04$ (two-tailed).

As for other benefits of the sessions, qualitative analysis of verbal responses revealed that all participants evaluated both journaling and mindfulness as positive experiences. All participants found them enjoyable and helpful for relaxation, peace of mind, better focusing and concentration, getting rid of negative thoughts and for increasing positive thoughts and emotions. Some of the typical comments were: "I usually came to the sessions very stressed about school. It was my time to block all of that out of my mind and just relax". One student wrote that he/she did not initially expect these sessions to be helpful but went only to get an extra credit, yet the sessions were so helpful that the student continued attending even after the 5 required sessions. Another student shared that he/she would share about the sessions with his/her family because they were so helpful.

The majority of the students reported that they practiced mindfulness outside of the regular sessions – on average two or three times a week. Six participants indicated that they mostly practiced mindfulness in their daily living when they were especially stressed and anxious, for example, when they had tests and quizzes. Two wrote that they did it mostly before bedtime to relax. Two admitted that they would like to practice it more but could not find time.

There was almost nothing that the students disliked about the sessions: the most typical complaints were about difficulty staying focused and not being distracted by one's negative thoughts, and about occasional distracting sounds in and outside the room. Two participants suggested allowing more time for journaling, yet one wrote that we allocated too much time for this activity.

The most popular topics for journaling were appreciation of positive events (chosen as the most common or common by 15 participants) and writing about negative events (N = 10). On average participants wrote more than a page on weekly basis (M = 1.79, SD = 1.66) and the majority engaged in journaling 1–3 times a week outside of the sessions.

All of the mindfulness exercises were found to be helpful, especially focusing on breathing and visualization (each was named as the top two choices by 13 people), and muscle relaxation (named by 9).

## 5. DISCUSSION

### Limitations of the study and future directions

The present study was limited in several ways. Because our study involved a relatively small and homogeneous sample consisting mostly of Caucasian women majoring in education, the results of the study may not generalize to other groups of population. There was no control group involved and because this was an exploratory study, we formally measured only one characteristic and how it changed from pre- to post-test, by administering the MAAS scale. The other results were derived by the answers to open-ended questions.

Several problems were encountered with the use of biofeedback devices related to lack of time for appropriate training of the participants. Initially we had planned to allow all participants to use emWave devices because they provide more accurate feedback than the biodots. However, later we had to switch to the biodots, which are easier to use and provide more easily interpreted feedback. We found the emWave machines to be more distracting than helpful to the participants who were not sufficiently trained in using them and who could not always turn off the beeping sound produced by the machines as a form of reinforcement for achieving a certain level of relaxation. Even though we initially planned to collect data from the biofeedback devices, as we proceeded with the study, we realized that we could not keep track of the data from emWave and biodots because of the lack of time. Thus, the limitation that can be addressed by the future studies is keeping record of the biofeedback data from the biodots and emWave machines, which was not consistently conducted by the current research, and thus, could not be included into our analysis.

## 6. CONCLUSIONS

The results of the study support our hypothesis that journaling and mindfulness techniques can be successfully incorporated into college life. These activities increase psychological well-being of student population, reduce stress, and improve overall college atmosphere, which confirms findings from previous studies (Oman, Shapiro, Thorese, Plante & Flinders, 2008).

Additional evidence for the success of the project comes from the fact that the majority of the students continued practicing skills learned during the sessions in their daily living and that some of them (30%) attended more sessions that was required for extra credit.

Also, our informal talks with the participants of our study during the discussion time or outside of sessions confirmed that the sessions helped them reduce stress and feel better (e.g., one student stated that she wished she had been exposed to these techniques years ago because they helped her to perform better academically and to feel better).

Although we did not consistently record data from the biofeedback devices used in the study the majority of the participants reported during the discussion time that the color of the biodot changed and indicated higher level of relaxation after the session.

The student who attended 19 sessions and regularly used the emWave machine to monitor his success learned to increase the coherence between this breathing and heart rhythm as a result of the sessions. He believes that it was "clearly a learned skill", which is consistent with previous research which demonstrated that mindfulness can be cultivated (Shapiro, Oman, Thoresen, Plante & Flinders, 2008). However, the student was not convinced that it was due to the use of this device. In his own words:

I have no real way to measure any benefits of using the device. Clearly I was able, with practice, to improve my ability to accomplish the task, but whether or not that translates into any psychological or physiological benefits, I am unable to say. I believe I am somewhat more aware of tension and find myself stopping and taking a few deep breaths periodically to relax and I believe that has been beneficial. To the extent the emWave has contributed to this (vs. the general training I received by coming to the sessions), I can't say.

To conclude, in spite of all of the methodological limitations discussed above, the study findings support the efficacy of mindfulness and journaling training for psychological well-being on a university campus.

*Primit în redacție la: 17. V. 2010*

REFERENCES

1. American College Health Association and National College Health Assessment (Fall, 2009), *Reference group data report,* Retrieved April 7, 2010 from http://www.achancha.org/.
2. BAUMGARDNER, S.R. & CROTHERS, M.K., *Positive psychology,* Upper Saddle River, NJ, Pearson Education, 2009.
3. Biodot Skin Thermometers, *Biodot of Indiana,* Retrieved April 3 from http://www.biodots.net/, 2008.
4. BROWN, K.W. & RYAN, R.M., *The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being*, Journal of Personality and Social Psychology, **84,** 2003, p. 822–848.
5. CHARLESWORTH, E.A. and NATHAN, R.G., *Stress Management: A comprehensive guide to wellness,* Houston, TX, Biobehavioral Publishers and Distributors, Inc., 1982.
6. COMPTON, W.C., *An introduction to positive psychology,* Belmont, CA, Thomson, 2005.

7. emWave Personal Stress Reliever, Institute of Heartmath, Retrieved April 3, 2010, from http://www.myemwave.org/about_emwave_stress.html, 2010.
8. DAVIS, M., ROBBINS-ESHELMAN, E. & MCKAY, M., *The relaxation and stress reduction workbook,* New York, MJF Books, 2000.
9. HAIDT, J., *Happiness hypothesis,* New York, Basic Books, 2006.
10. Half of Us, ULifeline, *Stress,* Retrieved April 3, 2010, from http://www.halfofus.com/, 2008.
11. HENDERSON, C.E., *You can do it with self hypnosis,* New York, Simon & Schuster, 1983.
12. KABAT-ZINN, J., *Full catastrophe living,* New York, Delacorte Press, 1990.
13. KABAT-ZINN, J., *Letting everything become your teacher,* New York, Delta Books, 2009.
14. KADISON, R. & DIGERONIMO, T.F., *College of the overwhelmed : The campus mental health crisis and what to do about it,* San Francisco, Jossey-Bass, 2004.
15. NEWBERG, A. & WALDMAN, M.R., *How God changes your brain,* New York, Ballantine Books, 2009.
16. NIEDERHOFFER, K.G. & PENNEBAKER, J.W., *Sharing one's story: On the benefits of writing or talking about emotional experience* in C.R. SNYDER & S.J. LOPEZ (Eds.), *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford University Press, 2002, p. 573–583.
17. OMAN, D., SHAPIRO, S.L., THORESEN, C.E., PLANTE, T.G. & FLINDERS, T., *Meditation lowers stress and supports forgiveness among college students: a randomized controlled trial,* Journal of American College Health*,* **56**, 2008, p. 569–578.
18. PENNEBAKER, J., *Opening up: The healing power of expressing emotions,* New York, Guilford, 1997.
19. ROSS, S.E., NIEBLING, B.C. & HECKERT, T.M., *Sources of stress among college students*, College Student Journal*,* **33**, 1999, p. 332–338.
20. SCHERER, M., *Do students care about learning*?, Educational Leadership*,* **60**, *1*, 2002, p. 12–17.
21. SELIGMAN, M.E., STEEN, T.A., PARK, N. & PETERSON, C., *Positive psychology progress: Empirical validation of interventions*, American Psychologist*,* **60**, 2005, p. 410–421.
22. SHAPIRO, S.L. & CARLSON, L.E., *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and helping professions,* Washington, DC, American Psychological Association, 2009.
23. SHAPIRO, S.L., OMAN, D., THORESEN, C.E., PLANTE, T.G. & FLINDERS, T., *Cultivating mindfulness: Effects on well-being*, Journal of Clinical Psychology, **64**, 2008, p. 840–862.
24. SHAPIRO, S.L., SCHWARTZ, G.E. & SANTERRE, C., *Meditation and positive psychology* in C.R. SNYDER & S.J. LOPEZ (Eds.), *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford University Press, 2002, p. 632–645.
25. SNYDER, C.R. & LOPEZ, S.J., *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*, Thousand Oaks, CA, Sage, 2007.
26. TARTAKOVSKY, M., *Depression and anxiety among college students*. Retrieved April 8, 2010, from http://www.jedfoundation.org/press-room/news-archive/depresion-and-anxiety-among-college-students, 2008.
27. TAYLOR, J.B., *My stroke of insight,* London, Penguin Group, 2006.
28. The Jed Foundation, *Preventing suicide and reducing emotional distress,* Retrieved April 5, 2010 from http://www.jedfoundation.org/, 2010.

## REZUMAT

Scopul prezentului studiu a fost implementarea şi investigarea unui program de psihologie pozitivă bazată pe jurnalizare şi introspecție/grijă într-un campus american. Ca rezultat al acestui program a reieşit o creştere semnificativă statistic în ceea ce priveşte grija/atenția printre participanți. Analiza calitativă a răspunsurilor verbale a relevat că toți participanții au perceput sesiunile ca fiind un beneficiu pentru relaxare, liniște şi minte şi că se înregistrează o creştere în ceea ce priveşte gândurile pozitive şi emoțiile. De aceea, tehnicile de jurnalizare şi de grijă/atenție pot fi încorporate cu succes în viața de colegiu pentru sporirea stării psihologice de bine a populației de studenți, pentru reducerea stresului şi îmbunătățirea atmosferei generale din colegiu.

# POSITIVE AND NEGATIVE SELF-WORTH BELIEFS AND EVALUATIVE STANDARDS

CATHERINE LEITE, NICHOLAS A. KUIPER*

Abstract

This study examined several different types of self-worth beliefs and evaluations as predictors of depression and self-esteem. Based upon a self-schema model of emotion, some of these beliefs and evaluations had a traditional negative focus (e.g., "I am failing at work"), whereas others focused specifically on positive aspects of self-worth (e.g., "I am able to give, as well as receive, in relationships"). Findings indicated that positive self-worth evaluations were one of the main predictors of greater self-esteem and less depression, thus indicating a need for further exploration of the role of positive evaluative components of the self-schema on psychological well-being. Our findings also revealed that self-worth beliefs and evaluative standards pertaining to independence and a sense of mastery over one's environment were generally better predictors of well-being than those pertaining to relationships with others. This pattern was particularly evident for self-esteem, and supports the distinction made in the self-schema model between self-worth based upon individualism versus relatedness themes. Finally, we compared the relative predictive utility of the self-schema model with a self-worth contingency model advanced by Crocker. Here, the beliefs and evaluations specified in the self-schema model were significant predictors of well-being, above and beyond the specific content domains specified in the self-worth contingency model.

**Cuvinte-cheie**: evaluările valorii de sine, depresie, stimă de sine.

**Key words**: self-worth evaluations, depression, self-esteem.

## 1. INTRODUCTION

The construct of self-worth, which incorporates both the beliefs used to judge one's self and the resulting evaluations based on these beliefs, has long been a prominent topic in psychology. More than half a century ago, Maslow (1954) proposed that one of the most central human needs is the feeling that one is worthwhile and valued as an individual. Accordingly, self-worth has been examined in the context of a number of aspects of psychological well-being, including both depression and self-esteem (Kuiper & Olinger, 1986).

The two components of self-worth highlighted above, namely, the beliefs used to judge self-worth and the resulting evaluative judgments themselves, have been incorporated in a self-schema model of emotion proposed by Winter and

* The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

Kuiper (1997). Building upon previous work in the depression domain by Kuiper and Olinger (1986), the first component of this model describes the self-worth beliefs that may be used by an individual to guide, assess and integrate one's life experiences. One example of such a belief is "If others dislike you, you cannot be happy." In turn, the second component of the model describes the evaluative standards that derive directly from these beliefs. The extent to which a person either agrees or disagrees with these evaluative standards then determines their degree of self-worth. For the belief just described, the corresponding evaluative standard is "I am disliked by other people." If a person endorses this standard, there will be an increased negative evaluation of self, marked by lower self-esteem and heightened depression. Conversely, if the person disagrees with this standard, then a negative evaluation of self would not occur (i.e., self-esteem would not decrease and depression would not increase).

Consistent with cognitive approaches to psychopathology, the self-schema model of emotion postulates that certain self-worth beliefs are negative and quite maladaptive. For example, an individual may have the negative self-worth belief, "If I fail at my work, then I am a failure as a person." The implication of this belief is that an individual's self-worth is contingent upon the absence of any failures in the work domain. As most individuals will have at least some setbacks in this domain, there is an increased likelihood that the negative evaluative standard associated with this belief ("I have been failing at my work") will be endorsed; thus resulting in negative perceptions of self-worth and reduced psychological well-being.

A second contribution of the self-schema model is that it also acknowledges the potentially important role of *positive* self-worth beliefs and their associated evaluative standards in determining psychological well-being. That is, individuals may also hold some self-worth beliefs that are positive, such as, "One should expect strengths and weaknesses, but overall be positive about oneself". In turn, the evaluative standards that are associated with these positive self-worth beliefs are more realistic and viable, and thus more likely to be endorsed. As such, evaluative standards based upon *positive* self-worth beliefs will more likely result in enhanced levels of self-worth and psychological well-being (i.e., greater self-esteem and less depression). In this regard, it is important to note that the inclusion of a distinct set of *positive* self-worth beliefs and associated evaluative standards in the self-schema model stands in marked contrast to prior theoretical approaches, which have focused almost exclusively on the negative components of self-worth as predictors of psychological well-being (Kirsh & Kuiper, 2002).

A third contribution of the self-schema model is that the positive and negative components of self-worth (both beliefs and evaluative standards) have also been categorized in terms of their individualistic or relatedness orientation (Kirsh & Kuiper, 2002). Individualism refers to a sense of identity that is separate from others, control over the environment, and a personal desire to achieve. Relatedness pertains to a focus on one's relationships and attachment with others. Prior research

has empirically demonstrated that negative self-worth beliefs and evaluative standards clearly map onto these two domains (Kirsh & Kuiper, 2003). In particular, work on the Dysfunctional Attitudes Scale, which taps negative self-worth beliefs, has consistently revealed two major factors. These are "performance evaluation" (e.g., "People will probably think less of me if I make a mistake") which pertains to the individualism domain; and "need for approval" which assesses the relatedness domain (e.g., "It is awful to be disapproved of by people important to you"). In a similar fashion, positive self-worth components have also been found to map onto these two domains. For example, a positive self-worth belief that pertains to the individualism domain is, "A person needs to develop and improve one's self over time." An example of a positive self-worth belief that pertains to the relatedness domain is, "It is important to be able to receive, as well as give, in relationships".

Although prior work has provided empirical support for considering both negative self-worth beliefs and evaluations when predicting depression, there has been no research to date that has directly examined the utility of *positive* self-worth components in predicting psychological well-being; especially when done so in *direct comparison* with negative components. As such, one purpose of the present study was to offer an initial empirical examination of the role of both positive and negative self-worth beliefs and evaluations in the prediction of depression and self-esteem. In doing so, the present study also considered the possible impact of the individualistic versus relatedness focus of these beliefs and contingencies on well-being. Thus, in order to test the predictive utility of the various facets of the self-schema model of emotion, participants in this study completed measures of both depression and self-esteem; and also provided ratings of their degree of endorsement of positive and negative self-worth beliefs and evaluative standards that had either an individualistic or relatedness focus. The resulting four categories of beliefs and evaluations (i.e., positive and negative individualistic, positive and negative relatedness) were then used to predict depression and self-esteem.

## 2. COMPARISON OF SELF-WORTH MODELS IN PREDICTING DEPRESSION AND SELF-ESTEEM

The second purpose of this study was to compare the predictive utility of the self-schema model with another theoretical model that also focuses on self-evaluations and psychological well-being, namely Crocker's self-worth contingency model. Their model proposes that individuals invest their self-worth in specific life domains; and that personal evaluations of self-worth become contingent upon success or failure within each domain (Crocker, Luhtanen, Cooper & Bouvrette, 2003). For example, after being exposed to negative interpersonal feedback, Park and Crocker (2008) found that individuals with more negative self-worth contigencies, pertaining to the approval of others, displayed lower self-esteem and heightened negative affect, relative to individuals with only a few negative self-worth contingencies in this domain.

In Crocker's model, the seven specific domains are approval of others, appearance, academic competency, competition, God's love, family support, and virtue. This relatively large number of domains is in contrast to the self-schema model which articulates only the two broad themes of individualism and relatedness (but does so in terms of both positive and negative beliefs and their associated evaluative statements). As such, we were particularly interested in comparing the relative efficacy of each model in the prediction of self-esteem and depression.

### 2.1. METHOD, PARTICIPANTS

A sample of 137 university students (44 male, 93 female) enrolled in introductory psychology courses at the University of Western Ontario participated in this study, in partial fulfilment of course requirements. Their mean age was 19.64 years (sd = 2.5).

*Self-Worth Beliefs and Evaluations Scale* (SWBE). The SWBE is a two-part self-report scale measuring self-worth beliefs (Part 1), and their associated evaluative standards (Part 2). In order to assess *negative* individualistic and relatedness self-worth beliefs, 14 statements were selected from the two factor domains of the Dysfunctional Attitudes Scale (DAS). In particular, the 7 highest factor loading statements on the Performance Evaluation factor, such as "If I fail partly, it is as bad as being a complete failure", were selected to measure negative individualistic self-worth beliefs. Similarly, the 7 highest factor loading items on the Approval by Others factor, such as "What other people think about me is very important", were chosen to measure negative relational beliefs.

In order to measure *positive* self-worth beliefs in both the individualistic and relatedness areas, 14 further items were selected from a Positive Belief Statements Questionnaire (PBSQ) developed by Hillson (1997; see Kirsh & Kuiper, 2003 for details). Of these 14 statements, 7 pertain to positive individualistic beliefs, such as "A person should be in charge of creating a satisfying life for themselves", and 7 pertain to positive relational beliefs such as "It is important to have a sense of belonging with those around you".

Thus, in Part 1 of the SWBE, participants rated their agreement with each of the above 28 belief statements on a five-point scale ranging from *strongly disagree* (1) to *strongly agree* (5). In terms of psychometric properties, the original DAS is a highly reliable measure, with internal consistencies ranging from .79 to .93; and a test-retest reliability of .74 over an 8-week interval. Strong predictive validity is evident, as DAS scores predict subsequent levels of depression and self-esteem for up to three years, even after controlling for initial depression (Otto *et al*., 2007; Winter & Kuiper, 1997). The original PBSQ has also demonstrated good reliability, with internal consistencies ranging from .70 to .85; and has been shown to converge appropriately with other measures of positive individualism and relatedness (Kirsh & Kuiper, 2003).

*Part 2* of the SWBE was printed on a separate page and contained the evaluative standards for each of the 28 self-worth beliefs presented previously in Part 1.

An example of an evaluative standard pertaining to the positive individualistic belief provided above is, "I am in charge of creating a satisfying life for myself". All of the positive evaluative items (for both individualism and relatedness) were taken from the PBSQ developed by Hillson (1997). The evaluative standards pertaining to the negative individualistic and relatedness self-worth beliefs were taken from a modified version of the Dysfunctional Attitudes Scale that specifies the negative evaluations associated with each belief (Kuiper & Olinger, 1986). For example, the evaluative standard corresponding to the negative relatedness belief provided above is, "Other people do not think very much of me". Participants rated each evaluative standard using a 5 point scale ranging from *not at all true* (1) to *extremely true* (5). Thus, higher scores on the positive evaluative scale reflected greater perceived fulfilment of positive self-worth standards. In contrast, higher scores on the negative evaluative scale indicated greater perceived failure in meeting the negative standards of self-worth.

*Contingencies of Self-Worth Scale* (CSW; Crocker *et al*., 2003). The CSW measures the extent to which an individual's evaluation of self-worth is contingent on each of seven specific content domains (approval of others, appearance, academic competency, competition, God's love, family support, and virtue). The CSW is comprised of 35 statements, such as, "I can't respect myself if others can't respect me" and "When I think I look attractive, I feel good about myself". Participants rate the extent to which they agree with each item on a scale of 1 to 7, with 1 representing *Strongly disagree* and 7 representing *Strongly agree*. Higher scores on each subscale indicate the individual's greater use of that domain as a basis of self-worth evaluation. The CSW has been shown to have good temporal stability, as evident from test-retest reliabilities of .60 to .85 over a five month period (Crocker *et al*., 2003).

*Rosenberg Self-Esteem Inventory* (RSEI; Rosenberg, 1965). The RSEI measures global self-esteem. Participants rated 10 items, such as "I feel that I have a number of good qualities", on a four-point scale ranging from *Strongly Disagree* (1) to *Strongly Agree* (4). Scores range from 10 to 40, with higher scores indicating higher levels of positive self-esteem. The RSEI has been shown to have good psychometric properties.

*Centre for Epidemiological Studies – Depression Scale* (CESD; Radloff, 1977). The CESD is a 20-item questionnaire designed to assess depressive symptomatology among both community and clinical populations. Examples of such items include, "I felt that everything I did was an effort", and "I thought my life had been a failure". Participants were asked to indicate how frequently they had experienced each symptom during the past week on a scale of (1) *rarely or none of the time* to (4) *most or all of the time*. Scores range from 20 to 80, with higher scores indicating increased levels of depressive symptomatology. Studies have shown the CESD to have high internal consistency in both community and clinical samples; and to have high reliability and validity among university populations.

### 2.2. PROCEDURE

Participants were tested in groups of 20 to 25 people. After providing informed consent, participants completed a booklet of questionnaires within approximately 30 minutes. Measures were presented in different orders across the booklets. Upon completion of the booklet, participants were given a debriefing form that provided further details of the study.

### 2.3. RESULTS. DESCRIPTIVE STATISTICS AND CORRELATIONS

The means, standard deviations and correlations between the self-worth and well-being measures are presented in Table 1. The correlations in Part 1 of this table indicate that greater agreement with negative self-worth beliefs (either individualistic or relatedness) was associated with significantly higher depression and lower self-esteem. Positive self-worth beliefs were generally unrelated to either of these well-being measures, except for a very modest relationship between higher levels of positive individualism and greater self-esteem. When considering self-worth evaluative standards (see Part 2 of Table 1), all four types of evaluations were significantly related to the two well-being measures. In particular, increased personal endorsement of positive self-worth evaluative standards (either individualistic or relatedness) was linked to greater well-being (i.e., lower depression and higher self-esteem); whereas increased endorsement of either type of negative evaluative standard was associated with higher depression and lower self-esteem. Finally, the bottom portion of Table 1 shows that there were only very modest relationships between some of the CSW content domains and well-being. The most notable were approval of others, appearance, and competition. In general, these correlational findings indicate that all four types of self-worth evaluations, along with negative individualism and relatedness self-worth beliefs, display the strongest links to well-being; with only modest relationships evident for a specific subset of CSW content domains.

### 2.4. REGRESSIONS PREDICTING SELF-ESTEEM AND DEPRESSION

*Self-schema Model of Emotion*. To simultaneously examine the contribution of all of the self-worth beliefs and evaluative standards to the prediction of psychological well-being, two multiple regression analyses were conducted (one for each criterion variable of self-esteem and depression). In these two analyses, all four types of self-worth beliefs were entered as the first block of predictor variables, followed by all four types of evaluative standards as the second block.

For self-esteem, the overall regression model was significant, $R^2 = .61$, $F(8,128) = 27.91$, $p < .001$. When considering just the 1st block of predictors (self-worth beliefs), the regression equation was also significant, $R^2 = .43$, $F(4,132) = 24.39$, $p < .001$; with negative individualistic beliefs being the sole significant contributor ($\beta = -.54$). The subsequent inclusion of the 2nd block of predictors (evaluative standards) resulted in a significant incremental change in $R^2$ of .21,

*F*-change (4,128)= 18.50, $p < .001$. Thus, in the overall equation, positive individualistic evaluations were the largest significant predictor (β = .54), followed by negative individualistic beliefs (β = –.37), then negative individualistic evaluations (β = –.16), and finally, positive individualistic beliefs (β = .14). Overall, this pattern highlights the strong role of both positive individualistic evaluations and negative individualistic beliefs in predicting self-esteem, with some further limited contributions evident for the two remaining individualistic components. None of the beliefs or evaluations involving relatedness was significant predictors of self-esteem.

Turning to depression, the second regression equation revealed that the overall model was significant, $R^2 = .44$, $F(8,128) = 14.20$, $p < .001$. The regression equation for the 1st block of predictors (self-worth beliefs) was also significant, $R^2 = .29$, $F(4,132) = 13.58$, $p < .001$, with negative individualistic beliefs once again being the only contributor (β =.54). When the 2nd block of predictors was entered into the equation (i.e., evaluative standards), the incremental $R^2$ change of .18 was significant, *F*-change (4,128) = 10.80, $p < .001$. The resulting overall equation showed that both positive individualistic evaluations and negative individualistic beliefs were the two largest predictors (respective β's of –.35 and .35), with both negative individualistic and relatedness evaluations adding further (but more limited) predictability (respective β's of .20 and .17). This pattern is quite similar to that obtained for self-esteem, and once again highlights the importance of positive individualistic evaluations, negative individualistic beliefs, and negative individualistic evaluations as significant predictors of well-being. The sole distinction in predicting depression was that relatedness also played a role, with the degree of endorsement of negative relatedness evaluations also adding to the predictability of this well-being measure**.

*Comparing the Self-Schema versus Contingencies of Self-Worth Models*. Two regression analyses (one for self-esteem and one for depression) were conducted to test the relative utility of the two models of self-worth. In each analysis, all seven content domains of the Contingencies of Self-worth (CSW) model were entered first as block 1 (e.g., Family, Approval of Others, Competition, etc.). Following this, the five significant predictors associated with the self-schema model of emotion (as reported in the above regression analyses) were entered next. Thus, block 2 consisted of positive and negative individualistic beliefs and evaluations, along with negative relatedness evaluations***.

** As a check, the entry order of the blocks was reversed in two further regression analyses. Both blocks still contributed significantly to the prediction of each well-being measure. However, block 1 (evaluations) now accounted for slightly more predictability for both self-esteem ($R^2 = .52$) and depression ($R^2 = .39$); whereas block 2 (beliefs) now accounted for slightly less (self-esteem $R^2$ change = .11; depression $R^2$ change = .08). These findings reinforce the proposal that both beliefs and evaluations contribute significantly to the prediction of well-being, regardless of order of consideration.

*** As a check, further regression analyses were conducted that included all 8 of the self-worth beliefs and evaluations. The findings for these analyses were essentially similar to those reported in the text.

When predicting self-esteem, the first regression analysis revealed that three of the CSW domains in block 1 were significant predictors (family β = .28; approval of others β = –.21; and competition β = –.19), $F$ (7, 129) = 3.70, $p < .01$, with an $R^2 = .12$. The incremental change in $R^2$ of .47 when entering the five self-worth beliefs and evaluations (block 2 predictors) was substantial, $F$-change (5, 124) = 31.96, $p < .001$, with positive individualistic evaluations being the largest predictor (β=.51), followed by negative individualistic beliefs (β = –.34) and finally, negative individualistic evaluations (β= –.14). Interestingly, in this overall regression model, $R^2 = .60$, $F$(12, 124) = 18.07, $p < .001$, none of the block 1 CSW predictors remained significant.

The second regression analysis focused on the prediction of depression. Here, when the seven CSW predictors were entered first, the regression equation was not significant, $R^2 = .04$, $F$ (7, 129) = 1.82, *ns*. However, the subsequent entry of the block 2 predictors (the 5 self-worth beliefs and evaluations), resulted in a substantial increase in $R^2$ of .42, $F$-change (4, 125) = 26.98, $p < .001$. Four of the five self-schema predictors were significant in this overall model, as was one of the seven CSW domains, $R^2 = .47$, $F$ (11,125) = 11.91, $p < .001$. In descending order, these were positive individual evaluations (β= –.38), negative individualistic beliefs (β = .28), negative relatedness evaluations (β = .25), CSW family domain (β = .18), and negative individualistic evaluations (β = .15). Overall, these two regression analyses indicated that even after entering the seven CSW domains first, there was still considerable predictive utility that could be ascribed to the self-worth beliefs and evaluations associated with the self-schema model[****].

### 2.5. DISCUSSION

Our findings showed that both the self-worth beliefs and evaluations in the self-schema model of emotion are predictive of psychological well-being. Evaluative standards (particularly in the positive individualistic domain) were the strongest predictor of self-esteem, and also one of the major predictors of depression. Self-worth beliefs (particularly in the negative individualistic domain) were the second strongest predictor of self-esteem, and one of the main predictors of depression. In contrast to prior studies which have focused solely on *negative* self-worth beliefs and evaluations in predicting well-being (Kuiper & Olinger, 1986), the present study examined both negative and positive beliefs and

[****] Two final regression analyses were conducted in which the order of blocks was reversed. For self-esteem, the CSW domains (as block 2) did not provide a significant increment in predictability above and beyond that already accounted for by the self-worth beliefs and evaluations entered as block 1, $R^2 = .60$, $F$ (12, 124) = 18.07, $p < .001$. For depression, the CSW family domain (block 2) did add significantly to predictability, albeit an $R^2$ change of only .06, $F$-change (7, 125) = 2.26, $p < .05$. Congruent with the presented analysis, the self-worth beliefs and evaluations (in block 1) counted for the bulk of the predicted variance, $R^2 = .43$, $F$ (11, 125) = 11.91, $p < .001$.

evaluations. In doing so, we provided further support for the self-schema model by demonstrating that positive self-worth components are also very important predictors of psychological well-being. In particular, positive self-evaluations were found to be the strongest predictor of self-esteem. Positive self-evaluations were also found to be one of the major predictors of depression, along with negative self-worth beliefs. Thus, while depression is strongly predicted by the presence of negative and irrational self-worth beliefs, it is also predicted by the extent to which individuals are fulfilling the adaptive, rational, and positive components of their self-worth. Little prior work has examined positive elements of the self-schema in this fashion, and the present findings indicate that further theoretical and empirical consideration is definitely warranted.

The current study further extends the self-schema model by examining the relative predictive utility of both the individualistic and relatedness dimensions. Overall, self-worth beliefs and their associated evaluative standards pertaining to independence, achievement, and a sense of mastery over one's environment were better predictors of psychological well-being than those pertaining to relationships with others. Although depression is primarily predicted by the individualistic aspects of self-worth components, it should be noted that it is also predicted, to a limited degree, by greater endorsement of irrational and unrealistic self-evaluative standards pertaining to relationships with others.

A second purpose of this study was to examine the relative predictive utility of the self-schema model, when compared with Crocker's self-worth contingency model. Their model proposes that individuals invest their self-worth in specific life domains, and self-evaluations of self-worth become contingent upon success or failure within those domains (Crocker *et al*., 2003). The self-schema model, in contrast, focuses on the broader dimensions of positive and negative self-worth beliefs and evaluations. Our findings indicate that the endorsement of more general self-worth evaluative standards that are either positive (i.e., rational and feasible) or negative (i.e., irrational and unrealistic), significantly adds to the prediction of psychological well-being, over and above the extent to which individuals invest their self-worth in specific content domains. In addition, our findings show that the valence of self-worth beliefs is also an important consideration when predicting psychological well-being. Recall that the self-schema model of emotion differentiates between self-worth beliefs that are positive (i.e., rational and adaptive) and negative (i.e., irrational and maladaptive). In contrast, Crocker's model primarily focuses on the degree to which individuals invest their self-worth in particular domains. As such, their model does not consider the valence of the self-worth beliefs that may underlie an individual's assessment of self-worth in a given domain. Our findings, however, indicate that the extent to which individuals hold negative self-worth beliefs significantly adds to the prediction of psychological well-being, over and above the extent to which individuals invest their self-worth in a specific domain of life.

*Table 1*
Means, Standard Deviations and Correlations between Predictors and Criteria

| | | | Criteria of Well-Being | |
|---|---|---|---|---|
| | | | **Self-Esteem** | **Depression** |
| | | | *M = 31.71* | *M = 37.52* |
| | | | *SD = 5.04* | *SD = 11.46* |
| Predictors | M | SD | Correlations | |
| *Self-worth Beliefs and Evaluations Scale (SWBE)* | | | | |
| *Part 1: Self-worth Beliefs* | | | | |
| Negative Individualism | 15.24 | 4.92 | –.63** | .53** |
| Negative Relatedness | 19.55 | 4.71 | –.44** | .32** |
| Positive Individualism | 31.15 | 2.43 | .19* | –.11 |
| Positive Relatedness | 31.01 | 2.67 | .12 | .01 |
| *Part 2: Evaluative Standards* | | | | |
| Negative Individualism | 19.82 | 4.02 | –.38** | .42** |
| Negative Relatedness | 13.46 | 3.76 | –.34** | .39** |
| Positive Individualism | 28.33 | 4.06 | .65** | –.49** |
| Positive Relatedness | 28.91 | 4.16 | .36** | –.28** |
| *Contingencies of Self-Worth Scale (CSW)* | | | | |
| Competition | 24.26 | 5.17 | –.24** | .17 |
| Academic Competence | 27.03 | 4.29 | –.12 | .20* |
| Virtue | 25.67 | 4.79 | .06 | .06 |
| Family | 27.85 | 4.37 | .18* | .02 |
| Appearance | 25.15 | 4.96 | –.20* | .22** |
| God's Love | 19.22 | 9.04 | .11 | –.06 |
| Approval of Others | 20.74 | 5.33 | –.25** | .20* |

* $p < .05$ ** $p < .01$

The present findings also have implications for interventions associated with self-esteem and depression. Consistent with theory underlying cognitive therapy, individuals with low self-worth and depression are likely to benefit from therapies that address irrational standards of self-worth, particularly those pertaining to independence and achievement. The present study also found positive individualistic self-evaluative standards to be a strong predictor of depression and self-esteem. This suggests that perceived failures in meeting rational, realistic standards of self-worth may also play a role in the onset and maintenance of maladaptive functioning. As such, individuals might benefit from cognitive interventions that help to establish a sense of self-worth that is less contingent on meeting particular standards, be they positive or negative.

Finally, it should be noted that the present study has several limitations. Since we used a correlational design, it is not possible to determine whether self-worth beliefs and evaluative standards caused changes in psychological well-being, or vice versa. For example, self-esteem and depression may also influence individuals'

endorsement of self-worth beliefs and evaluative standards. Furthermore, although depression was equally predicted by negative self-worth beliefs and the failure to fulfill positive standards of self-worth, it still remains possible that the depression associated with each of these predictors may have quite distinct characteristics. For example, failing to achieve adaptive self-evaluative standards may lead to depressive symptoms that are temporary and relatively mild, reflecting more of a transient mood response. In contrast, negative, maladaptive beliefs that underlie and guide the assessment of one's self-worth may be associated with a depression that is more long-lasting and recurring. This information is not attainable from the current study, and it would be worthwhile for this issue to be included in future research. In this regard, it may also be useful to examine the extent to which negative self-worth beliefs increase an individual's sensitivity to failure to fulfill a wide range of self-evaluative standards, including those that are rational and feasible.

*Primit în redacție la: 11. V. 2010*

REFERENCES

1. CROCKER, J., LUHTANEN, R.K., COOPER, M.L. & BOUVRETTE, S., *Contingencies of self-worth in college students: Theory and measurement,* Journal of Personality and Social Psychology, **85**, 2003, p. 894–908.
2. KIRSH, G.A. & KUIPER, N.A., *Individualism and relatedness themes in the context of depression, gender, and a self-schema model of emotion,* Canadian Psychology, **43**, 2002, p. 76–90.
3. KIRSH, G.A. & KUIPER, N.A., *Positive and negative aspects of sense of humor: Associations with the constructs of individualism and relatedness,* Humor*,* **16**, 2003, p. 33–62.
4. KUIPER, N.A. & OLINGER, L.J., *Dysfunctional attitudes and a self-worth contingency model of depression* in P.C. KENDALL (Ed.) *Advances in cognitive-behavioral research and therapy,* New York, Guilford, **5**, 1986, p. 115–142.
5. HILLSON, J.M.C., *An investigation of positive individualism and positive relations with others: Dimensions of positive personality,* Unpublished doctoral dissertation, University of Western Ontario, 1997.
6. MASLOW, A.H., *Motivation and personality,* New York, Harper & Row, 1954.
7. OTTO, M.W., TEACHMAN, B.A., COHEN, L.S., SOARES, C.N., VITONIS, A.F. & HARLOW, B.L., *Dysfunctional attitudes and episodes of major depression: Predictive validity and temporal stability in never-depressed, depressed, and recovered women,* Journal of Abnormal Psychology, **116**, 2007, p. 475–483.
8. PARK, L.E. & CROCKER, J., *Contigencies of self-worth and responses to negative interpersonal feedback,* Self and Identity, *7*, 2008, p. 184–203.
9. RADLOFF, L., *The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population,* Applied Psychological Measurement, *1*, 1977, p. 385–401.
10. ROSENBERG, M., *Society and the adolescent self-imagem,* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
11. WINTER, K.A. & KUIPER, N.A., *Individual differences in the experience of emotions,* Clinical Psychology Review*, 17*, 1997, p. 791–821.

REZUMAT

Acest studiu a examinat diverse tipuri de credinţe despre valoarea de sine şi evaluările ca predictori ai depresiei şi stimei de sine. Bazându-se pe un model al self-schemei emoţiei unele dintre aceste credinţe şi evaluări s-au axat în mod tradiţional pe negativ (de exemplu, „Nu voi izbuti la locul de muncă"), în timp ce altele s-au concentrat în special asupra aspectelor pozitive ale valorii de sine (de exemplu, „Sunt capabil să ofer precum şi să primesc în relaţiile cu ceilalţi"). Rezultatele au arătat că evaluările pozitive ale valorii de sine sunt predictorii principali pentru o stimă de sine mai ridicată şi mai puţină depresie, indicând astfel nevoia de a explora în continuare rolul componentelor evaluative pozitive ale schemei de sine asupra stării psihice de bine. Descoperirile noastre au relevat de asemenea că de fapt credinţele valorii de sine şi standardele evaluative referitoare la independenţă şi sentimentul de stăpânire a mediului sunt în general mai buni predictori ai stării de bine decât cele referitoare la relaţiile cu ceilalţi. Acest model este deosebit de important pentru stima de sine, sprijinind distincţia facută în cadrul acestuia între valoarea de sine bazată pe individualism *versus* teme corelate. În ultima parte am comparat utilitatea predictivă a modelului self – schemei cu modelul schemei de sine contingente, avansat de Crocker. Credinţele şi evaluările menţionate în modelul schemei de sine sunt predictori semnificativi ai stării de bine, dincolo de conţinutul domeniilor specificate în modelul schemei de sine contingente.

# THE COGNITIVE ORIENTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN SCHOOL CHILDREN

ALIZA CARMEL, SHULAMITH KREITLER*

Abstract

The purpose was to construct and test a tool for assessing the motivation for aggression in elementary school children. The cognitive orientation questionnaire of aggression in children (CO-AC) was developed in the framework of the cognitive orientation theory (Kreitler, 2004) which describes how cognitive contents and processes shape motivations and behaviors. The CO-AC is a forced-choice self-report tool. In *study 1* it was tested in a sample of 186 children of both genders in the 4th to 7th grade. Aggressiveness was assessed by teachers' ratings and peers sociometric nominations. In *study 2* a short version of the CO-AC was tested in a sample of 44 children of both genders in the 4th to 7th grade in the Scouts' youth movement. The measures of aggression were the guides' ratings, direct observations of physical aggression incidents and sociometric nominations. The CO-AC has satisfactory reliability and validity. It differentiated significantly between aggressive and non-aggressive children in terms of mean scores and discriminant analysis. The studies showed that motivation for aggression is a matrix of varied beliefs referring to five major factors of self focus, toughness, action orientation, immediacy and cautious distrust of others.

**Cuvinte-cheie**: motivație, agresivitate, elevi, orientare cognitivă.

**Key words**: motivation, aggression, school children, cognitive orientation.

## 1. INTRODUCTION

Recent decades have witnessed an increase in the aggression of younger individuals (Newton, 2010). Aggressive behavior in the framework of the schools has risen to such peaks that it has begun to affect seriously the welfare of children in schools and the management of schools (Mulvey & Cauffman, 2001). The rise in children's aggressive behavior has been considered as particularly worrisome because it generates a great number of problems in the family life, schooling and social relations of the children (Esau, 2003), and may also affect their adjustment and development later in life (Kokko, Pulkkinen & Fuustinen, 2000). The seriousness of the problem is further enhanced by the limited effectiveness of most focused interventions (US Department of Health and Human Services, 2001) and by the restricted possibility of handling children's aggression by means of penalty procedures commonly applied in regard to aggressive behavior in older adults.

* Department of Psychology, Tel-Aviv University.

The etiology of aggression in children remains unclear. Identified causes include social factors, such as exposure to aggressive models; environmental factors, such as crowding and heat; situational factors, such as availability of aggressive tools and provocation; individual determinants, such as physiological state or arousal and genetics; and personality tendencies, such as need for social approval and external locus of control (Archer & Coyne, 2005; Esau, 2003).

Our studies were done in the framework of the cognitive orientation (CO) theory. This is a cognitive theory of motivation which assumes that cognitive contents and processes guide behavior (Kreitler & Kreitler, 1976, 1982). This approach was selected because of the growing evidence that cognitive attitudes affect aggression (e.g., Berkowitz, 1997; Connor, 2004) and the special advantages of the CO theory for the prediction and change of behaviors. The CO theory has been applied successfully in predicting and changing a great variety of behaviors in adults and children, e.g., impulsiveness, planning, curiosity and exploration, achievement, reactions to success and failure, and rigidity (e.g., Kreitler & Kreitler, 1976, 1987, 1994; Zakay, Bar-El & Kreitler, 1984).

The basic assumption is that any act in the human system is a function of a motivational disposition, which provides the directionality, and the actual implementation of the act, that provides the procedural operational enactment (Kreitler, 2004). The motivational disposition is a vector representing four types of beliefs that refer to themes relevant to the behavior in question. The belief types are: (a) *Beliefs about self*, which express information about oneself, one's actions, feelings, abilities, e.g., 'I must get what I want without delay'; (b) *Beliefs about rules and norms*, which express ethical, esthetic, social and other rules and standards, e.g., 'One should never trust others'; (c) *Beliefs about goals*, which express actions or states desired or undesired by the individual, e.g., 'I want to be respected by others"; and (d) *General beliefs*, which express information about others and the environment, e.g., 'Most kids try to get the better of you'. The beliefs do not refer directly to the behavior in question (in our case, aggression) but to deeper meanings or themes of the behavior which are identified by a standard interviewing procedure of pretest subjects. The beliefs referring to the themes are assessed in a multiple-choice closed format questionnaire. The scores provide information about the motivational disposition.

## 2. STUDY 1

### 2.1. OBJECTIVES

The purpose of this study was to construct a questionnaire of aggressiveness in elementary school children that would shed light on the multiplicity of constituents that make up the motivation for aggression and would enable their integration.

An instrument of this kind would make it possible to assess the motivation for aggression, to identify children at risk for aggression, to design intervention

programs geared to deal adequately with the specific motivational constituents of aggressiveness, to evaluate programs aimed at the reduction of aggression, and analyze the reasons why they have succeeded or failed and wherein they have failed.

Our hypothesis was that aggressive children would score higher than non-aggressive ones on the variables of the CO-AC.

## 2.2. METHOD

### 2.2.1. ***Participants***

The number of participants was 186 (102 boys, 84 girls), in the age range of 9; 1 to 12;5 (M = 11;2, SD=0.9), from the 4$^{th}$ to the 7$^{th}$ grades. They were all from medium low SES families as determined by a modified Hollingshead index (Hollingshead & Redlich, 1958).

### 2.2.2. ***Instruments***

(a) The CO-AC. It included 135 items in the four parts: one dealing with beliefs about self (n = 37), one with rules and norms (n = 31), one with beliefs about goals (n = 32), and one with general beliefs (n = 35). All four parts were administered together in random order, each part with separate instructions. The items were presented as statements with four response alternatives: Not true, Mostly not true, Quite true, Very true, scored as 1 to 4, respectively. About half of the items were in reversed direction.

The items referred to 20 themes, none of which mentioned aggression. The themes represented underlying meanings of aggression. They were identified in interviews with pretest subjects (16, four from each of the grades including two aggressive and two non-aggressive) conducted in accordance with the standard procedure generated by the CO theory (Kreitler & Kreitler, 1982). It consisted in requesting the participants to communicate the meaning of aggressive behavior and then of the terms they had used in the communication. Themes that occurred at the end-points of the interview in at least three interviewees were selected as themes for the CO-AC (see list in Table 1). Each theme was represented by 1–3 statements in each of the belief types. The scores were the sum of responses in the four belief types and the 20 themes.

(b) Sociometric scale. This scale was a modified version of several measures of aggression based on peer reports which mostly refer to lists of specific aggressive behaviors (e.g., Deluty, 1979). It included 5 items: to name in random order those "in your class" who are "the 5 best students", the "5 who are best in sports", the "5 who are your best friends", the "5 who are the most unruly children", and the "5 who are the most quiet and well-behaved children". Only the last two items were relevant for the study. The rest were used for concealing the purpose of the study. The score 3 was assigned to a child who was named as

among the 5 most unruly ones by at least 25% of his/her class and by none as among the best behaved ones; the score of 1 to a child who was named as among the 5 most unruly ones by no more than 2 children and by none as among the best behaved ones; the rest got score 2.

(c) The Rating Scale of Aggressiveness. It requested the teacher to rate the frequency with which each child used physical force toward peers or was involved in fights. There were three response alternatives: often, seldom and almost never, scored as 3, 2 and 1, respectively.

The CO-AC was designed to assess the motivation for aggressiveness; the sociometric scale and the teachers' ratings were designed to provide criterion measures.

#### 2.2.3. ***Procedure***

The questionnaires to the children were administered in random order in two separate group sessions, 7–10 days apart, of which one was devoted to the CO-AC, and the other to the sociometric scale. All children who were present at school on the days on which the study was run participated in the sessions. The administration took place in the classrooms, for the whole class together, in school hours, in the presence of the same experimenter. The study was introduced to the children as a basis for a new program for social hours, designed to improve interpersonal relations in the children's group. They were asked to write their names on the questionnaires for purposes of coordinating information, but in accordance with the informed consent signed by their parents, it was explained to them that their identity and their responses would be kept completely confidential. The children did not know about the teachers' ratings.

The teachers got the sheets of the rating scales with the names of the students alphabetically ordered. The teachers did not know the hypotheses of the study and the questionnaires administered to the children or their results. Debriefing was conducted after termination of the study.

### 2.3. RESULTS

#### 2.3.1. ***Measures of Aggression***

The interrelations between the two measures of aggression showed that the teachers' ratings and the sociometric scales were significantly related ($\chi^2 = 262.02$, $df = 4$, $p < .0001$; $r = .862$, $p < .001$, range across grades $r = .84$ to $\underline{r} = .93$ $p < .001$).

Correspondence between teachers' and peers' scores was complete in regard to 182 of the 186 children (i.e., 97.85%): 108 got the score of 1 by both, 3 the score of 2 and 71 the score of 3. Four children got different scores by teachers and peers (one-step apart), and were classified in line with teachers ratings after discussions

which showed that the ratings were not likely to be biased (see also Archer & Coyne, 2005 on using teachers' ratings for validation). Since only 3 children got medium scores, all those who got 3 were considered as aggressive (71 or 38.2%) and the rest as non-aggressive (115 or 61.8%). The distribution of genders showed a bias in favor of boys (of all aggressive children, 67.6% were boys; of all boys 44.4% were aggressive but of all girls only 27.3%), which corresponds to a great number of reports in the literature (Card *et al.*, 2008). Therefore, the material will be analyzed both for the whole sample together as well as for each of the genders.

2.3.2. ***The CO-AC***

The means, SDs and α reliability coefficients for general beliefs, self beliefs, norms, goals, and the total were 2.63 (.38) α. = .81, 2.83 (.32) α. = .78, 2.56 (.28), α. = .63, 3.06 (.36) α. = .83, 2.76 (.34), α. = 82, respectively. Reliability is satisfactory, especially in view of the fact that the questionnaire is based on 20 different themes.

All belief types are significantly ($p < .001$) correlated in the range of $r = .48$ to $r = .63$. A factor analysis on the themes of the CO-AC yielded five distinct factors accounting for 89.6% of the variance (for numbers of listed themes see Table 1): *Factor 1*: Self focus (saturations: themes 6, 10–12,14,20; major themes Attaining one's goal by whatever it takes, Not considering others); *Factor 2*: Toughness (saturations: themes 1–2,17–18): main themes Communicating courage, Dominating others); *Factor 3:* Immediacy (saturations: themes 3–5; main themes Immediate gratification, Acting without planning); *Factor 4:* Action orientation (saturations: themes 13, 16, 19; main themes Actions instead of words, Escape from boredom); and *Factor 5:* Cautious distrust (saturations: 7–9, 15, 18; main theme Distrusting others). The eigenvalues and variance of the five factors are 7.42 (37.5%), 6.18 (21.8%), 5.25 (14.6%), 4.92 (8.50%), 2.09 (7.20%), respectively.

Comparisons of the means of boys and girls within the group of aggressive children on the variables of CO-AC (belief types and themes) showed that of the 25 comparisons only two yielded significant results in themes, which in line with Bonferroni criteria may be attributed to chance.

*The relation between the CO-AC and the dependent measure of aggressive behavior*. Table 1 shows that the aggressive children scored significantly higher than the non-aggressive children on all four belief types as well as on 19 of the 20 themes comprising the CO-AC. The comparisons of belief types and 16 of the 20 themes are significant also in view of the Bonferroni test (for 25 comparisons $p < .01$ for interpreting as $p < .05$). The remaining 4 need to be interpreted with caution.

Notably, the aggressive children score significantly higher also on the CO index score. Their score is > 3.00 while the non-aggressive ones score < .300. Since according to the CO theory, the expected behavior is manifested if the CO score is at least 3, the findings contribute to establishing the validity of the CO-AC.

*Table 1*
Mean Comparisons of Scores of Aggressive and Non-Aggressive Children on the Variables Belief Type and Themes of the CO Questionnaire of Aggression in Children (CO-AC)

| CO Variables | Aggressive | | Non-Aggressive | | t-test |
|---|---|---|---|---|---|
| | Mean | SD | Mean | SD | |
| Scores of belief types | | | | | |
| Beliefs about Self | 3.01 | .32 | 2.71 | .33 | 6.25*** |
| Beliefs about Norms | 2.63 | .33 | 2.52 | .27 | 2.44* |
| General Beliefs | 2.81 | .43 | 2.52 | .37 | 4.68*** |
| Beliefs about Goals | 3.20 | .36 | 2.97 | .41 | 4.03*** |
| CO Score[a] | 3.25 | .22 | 2.26 | .27 | 27.50*** |
| Scores of themes | | | | | |
| 1. Courage | 2.98 | .35 | 2.75 | .31 | 4.60*** |
| 2. Strength | 2.84 | .36 | 2.67 | .39 | 2.99** |
| 3. Immediate gratification | 2.63 | .34 | 2.45 | .38 | 3.33** |
| 4. Immediate response | 2.77 | .41 | 2.53 | .37 | 4.00*** |
| 5. No planning | 3.11 | .42 | 2.87 | .36 | 4.28*** |
| 6. Attaining goal | 3.20 | .18 | 2.68 | .35 | 13.37*** |
| 7. Respect | 3.18 | .28 | 2.90 | .41 | 5.60*** |
| 8. Distrust | 3.27 | .36 | 3.00 | .39 | 4.82*** |
| 9. Belonging | 2.96 | .37 | 2.43 | .40 | 10.82*** |
| 10. Disregarding others' feelings | 2.77 | .38 | 2.48 | .42 | 4.91*** |
| 11. Not considering others | 2.96 | .35 | 2.61 | .34 | 6.73** |
| 12. Narcissism | 3.15 | .39 | 2.87 | .41 | 4.75*** |
| 13. Actions not words | 2.84 | .38 | 2.71 | .32 | 9.41* |
| 14. No justice | 2.90 | .37 | 2.76 | .35 | 2.41* |
| 15. Independence | 3.12 | .41 | 2.97 | .37 | 2.54* |
| 16. Tension | 2.83 | .40 | 2.75 | .38 | 1.35 |
| 17. Concealing emotions | 3.24 | .44 | 2.90 | .39 | 5.96*** |
| 18. Dominating others | 3.24 | .45 | 2.92 | .40 | 5.00*** |
| 19. Anti boredom | 2.82 | .37 | 2.31 | .41 | 8.95*** |
| 20. Rejecting curbs on freedom | 2.89 | .36 | 2.55 | .38 | 6.18*** |

[a] The CO Score is an index ranging from 0 to 4, indicating the number of belief types in which one scores above the group's mean.
* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Stepwise discriminant analyses with the four belief types or the five theme-based factor scores as predictors of membership in the aggressive or non-aggressive groups were performed. The belief types enabled correct predictions of 83.33% of the children (i.e., 33.3% better than the 50% chance level, Critical Ratio = 6.82, $p < .001$). The eigenvalue, canonical correlation and Wilk's lambda were .38, .59 and .74 ($p < .05$), respectively. All four belief types had a significant contribution (the coefficients for general, self, norm, and goal beliefs were .98, .96, .65, and .51, respectively). The results with the theme factors as predictors were similar: correct prediction of group membership of 79.03% of the children (i.e., 29.03% better than the 50% chance level, Critical Ratio = 5.85, $p < .001$). The eigenvalue, canonical correlation and Wilk's lambda were .35, .56 and .78 ($p < .05$), respectively. All five factors had a significant contribution (the coefficients were .65, .35, .58, .37, and .41

for factors 1 to 5, respectively). A replication of the discriminant analyses for boys and girls separately yielded results comparable to those obtained for the sample as a whole.

### 2.4. DISCUSSION

This study focused on constructing a CO questionnaire of aggressiveness in children. The CO-AC was shown to have adequate reliability and validity. The validity was confirmed by the significant relations between the scores of the CO-AC and the measures of aggressive behavior – the ratings of aggressiveness by teachers and peers, which were highly correlated (see also Pakaslahti & Keltikangas-Jaervinen, 2000). Hence, it may be concluded that the CO-AC is adequate for assessing motivation for aggressiveness in children in the examined sample, i.e., from the 4$^{th}$ to the 7$^{th}$ grade.

## 3. STUDY 2

### 3.1. OBJECTIVES

Study 2 had three goals. First, to reinforce the conclusions of Study 1 by replicating it on a sample and in a different context from those of Study 1. The sample in Study 1 consisted of children in a lower middle-class neighborhood of a small town, in which they may have been exposed to some violence, and the questionnaires were administered in the setting of the schools and in the presence of teachers, which could have contributed to increasing aggressiveness. The sample in Study 2 included children of upper middle class in a big city, in a less restrictive setting, namely that of the Scouts' youth movement organization.

The second goal was to validate the CO-AC against actually observed aggressive behaviors. The third goal was to test a shortened version of the CO-AC, which would enable a wider and more economical use of the questionnaire.

The hypotheses were the same as those in Study 1, namely, aggressive children will have higher score on the variables of the CO-AC than non-aggressive children.

### 3.2. METHOD

#### 3.2.1. ***Participants***

There were 44 participants, 25 girls and 19 boys (56.8% vs. 43.2%, Critical Ratio 1.38, ns), from the 4$^{th}$ to the 7$^{th}$ grade, all members of the Scouts' organization in a central city. All children of the relevant grades participated.

#### 3.2.2. ***Instruments***

Four instruments were used:

(a) The short version of the CO-AC. It included 63 items (45.6% of the original), representing 18 of the 20 original themes (the excluded themes were No. 6:

Tension, and No. 20: Rejecting curbs on one's freedom). The items were selected from the full version as those with the highest contributions to the coefficients of reliability within each type of belief, and so that each theme was represented by at least one item in each of the four belief types.

(b) The Sociometric scale. It included the same five items as in Study 1. But in view of the limited number of children in the reference group, the participants were requested to name three (instead of five) of their friends who were "most unruly", "most quiet and well-behaved" etc. It was scored as in Study 1.

(c) Rating scale for the children's guides. The scouts' guides who knew the children were administered the same rating scales as the teachers in Study 1. Same scoring procedures were applied.

(d) Observations of aggressive incidents. The observations were to be recorded by the Age Group Supervisors (each of whom was responsible for supervising one of the age groups) twice a week, for two consecutive weeks, for 3 hours each time. Each incident of overt aggressiveness in which each of the participants was involved was to be recorded (e.g., beating, pushing). One score was the number of aggressive incidents in which the participant was involved in the course of formal group sessions, and the other score was the number of such incidents outside formal sessions but still in the framework of the Scouts.

#### 3.2.3. ***Procedure***

The CO-AC and the Sociometric scale were administered to the children in random order in one session, in the afternoon hours, in the framework of the routine formal sessions of the Scouts, in the presence of the experimenter. The guides filled the rating scales and the supervisors their observation sheets independently without knowing about each others' tasks. The children did not know about the guides' and supervisors' tasks and the latter did not know about the children's questionnaires.

### 3.3. RESULTS

#### 3.3.1. ***Measures of Aggression***

The two scores of observed aggression – in and outside sessions – were correlated significantly ($r = .38$, $p < .01$). Further, the ratings of aggression by the guide and the observations of aggression by the supervisor were correlated positively and significantly, in regard to aggression both in ($r = .91$, $p < .001$) and outside sessions ($r = .39$, $p < .01$). These results confirm the validity of adults' (teachers' or guides') ratings as a measure of aggressiveness in children.

The ratings of peers were not used because they were not correlated with the guides' ratings or with the observations of aggression in sessions but only with those outside the sessions ($r = .81$, $p < .001$). Accordingly, the selected measure of aggressiveness was the guides' ratings. Fifteen (34.1%) children were classified as aggressive and 29 (60.9%) as non-aggressive.

#### 3.3.2. ***The CO-AC Short Version***

The reliability coefficients of the four belief types were high (.78 to .91). The four belief types were significantly interrelated (r = .85–.89). Gender differences in three themes did not pass the Bonferroni criteria.

*The relation between the CO-AC and the dependent measure of aggressive behavior.* The aggressive children scored significantly higher than non-aggressive children on all four types of beliefs, on the index CO score, and on 17 of the 18 themes represented in the CO-AC short version. The means and SDs for beliefs about self, norms, general beliefs, goals and the CO score in the aggressive and non-aggressive children were: 2.66 (.32) and 1.97 (.34), 2.43 (.33) and 2.12 (.33), 2.56 (.36) and 1.78 (.41), 3.01 (.54) and 1.54 (.56), respectively.

Stepwise discriminant analyses with the four belief types or the five theme-based factor scores as predictors of membership in the aggressive or non-aggressive groups were performed. The belief types enabled correct predictions of 90.9% of the children (i.e., 40.9% better than the 50% chance level, Critical Ratio = 2.82, $p < .01$). The eigenvalue, canonical correlation and Wilk's lambda were .35, .62 and .69 ($p < .05$), respectively. All four belief types had a significant contribution (the coefficients for general, self, goals and norm beliefs were .97, .92, .60, and .56, respectively). The results with the theme factors as predictors were similar: correct prediction of group membership of 81.82% of the children (i.e., 31.82% better than the 50% chance level, Critical Ratio = 2.11, $p < .05$). The eigenvalue, canonical correlation and Wilk's lambda were .32, .58 and .64 ($p < .05$), respectively. All five factors self focus, immediacy, toughness, cautious distrust and action orientation had a significant contribution (the coefficients were .55, .36, .59, .32, and .38 for factors 1 to 5, respectively).

Comparable results were obtained for boys and girls in both types of analyses.

### 3.4. DISCUSSION

The major conclusions are that the shorter version of the CO-AC has satisfactory reliability and good validity, which was proved in regard to ratings of guides in a setting outside the school and in regard to physical manifestations of aggressiveness.

## 4. GENERAL DISCUSSION

The major contribution of the two studies is the construction and testing of a new tool for assessing the motivational disposition toward aggression in elementary school children. The tool is grounded in a cognitive theory of motivation that provided the means for identifying the relevant contents (namely, themes) and adequate form (namely, four belief types) for assessing the motivation for aggressiveness. The resulting questionnaire was presented in a long and short version and passed successfully the tests for reliability and validity in two different

samples. The short version compared well with the longer one in terms of its reliability, factorial structure and discriminative validity. The validity was confirmed by the significant relations between the scores of the CO-AC and the measures of aggressive behavior, in a total of 230 children from the 4th to the 7th grade, of both genders, and of different SES levels. Notably, the predicted aggressiveness was assessed in different forms, including ratings of aggressiveness by teachers or guides, sociometric measures, and direct observations of aggressive behavior. Hence, it may be concluded that the CO-AC is adequate for assessing motivation for aggressiveness in elementary school children (4th to 7th grades).

Applying the CO theory to the study of aggression has shed light on a set of 18–20 themes that make up the motivation for aggressiveness. Factor analysis revealed the following five major clusters of these themes: focusing on oneself and one's goals, immediacy in responding, action orientation, cautious distrust of others, and toughness in the sense of communicating strength and non-emotionality. Notably, the set of themes as a whole concern a broad range of domains including emotions, cognition, interpersonal relations, style of responding and goal attainment. Some of these themes have been observed by others in different contexts, e.g., sensation seeking (i.e., the themes of tension and anti-boredom) (Zuckerman, 1979).

This result lends support to the motivational approach of the CO theory. It confirms the assumption that when the relevant kinds of contents (namely, themes) are assessed in an adequate form (namely, four belief types), cognitive contents enable a straightforward prediction of the behavior of aggression without the mediation of other situational or circumstantial variables. The relation with behavior is not perfect because the behavior is a function of both the motivational disposition and the behavioral program. In this study only the former was assessed.

The special advantage of applying the CO theory to the study of motivation for aggression is that one gets a comprehensive set of motivationally-relevant themes which can be examined simultaneously. The set allows for flexibility so that different themes play a more and less prominent role in regard to different types of aggression, in different types of individuals, and perhaps even in different contexts. Moreover, the studies showed that the CO-AC is flexible and broad enough to accommodate the motivations for aggressiveness of the two genders. Despite the higher proportion of aggressive boys than girls, they did not differ in the underlying motivation for aggressiveness. This finding confirms the conception that the genders do not differ in the determinants of aggressiveness but rather in the threshold, extent of control or cues for aggressiveness (e.g., Baron, 1977, p. 219–221). The noted breadth of themes enables also integrating within the framework of one theoretical approach a great many findings about factors affecting aggression, e.g., social, personal and developmental. Last but not least, the CO-AC appears to be an adequate tool for planning and assessing interventions designed to control aggressiveness.

*Primit în redacție la: 7. IV. 2010*

REFERENCES


1. ARCHER, J. & COYNE, S.M., *An integrated review of indirect, relational, and social aggression*, Personality and Social Psychology Review, *9*, 2005, p. 212–230.
2. BARON, R.A., *Human aggression,* New York, Plenum, 1977.
3. BERKOWITZ L., *On the determinants and regulation of impulsive aggression* in S. FESHBACH & J. ZAGRODZKA (Eds.), *Aggression: Biological, developmental, and social perspective*, New York, Plenum, 1997, p. 187–211.
4. CARD, N.A., STUCKY, B.D., SAWALANI, G.M. & LITTLE, T.D., *Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, inter-correlations and relations to maladjustment*, Child Development, **79**, 2008, p. 1185–1229.
5. CONNOR, D.F., *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents: Research and treatment,* New York, Guilford, 2004.
6. DELUTY R.H., *Children's action tendency scale: A self-report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, **47**, 1979, p. 1061–1071.
7. ESAU, C. (Ed.), *Conduct and oppositional defiant disorders: Epidemiology, risk factors and treatment,* New York, Taylor & Francis, 2003.
8. HOLLINGSHEAD, A.B. & REDLICH, F.C., *Social class and mental illness*, New York, Wiley, 1958.
9. KOKKO, K., PULKKINEN, L. & FUUSTINEN, M., *Selection into long-term unemployment and its psychological consequences*, International Journal of Behavioral Development, **24**, 2000, p. 310–320.
10. KREITLER, S., *The cognitive guidance of behavior* in J.T. JOST, M.R. BANAJI & D.A. PRENTICE (Eds.), *Perspectivism in social psychology: The Yin and Yang of scientific progress*, Washington, DC, American Psychological Association, 2004, p. 113–126.
11. KREITLER, H., & KREITLER, S., *Cognitive orientation and behavior,* NY, Springer, 1976.
12. KREITLER, H. & KREITLER, S., *The theory of cognitive orientation: Widening the scope of behavior prediction* in B. MAHER & W. B. MAHER (Eds.), *Progress in Experimental Personality Research,* NY, Academic Press, **11**, 1982, p. 101–169.
13. KREITLER, S. & KREITLER, H., *Plans and planning: Their motivational and cognitive antecedents*, in S.L. FRIEDMAN, E.K. SCHOLNICK & R.R. COCKING (Eds.), *Blueprints for thinking: The role of planning in cognitive development,* New York, Cambridge University Press, 1987, p. 205–272.
14. KREITLER, S. & KREITLER, H., *Motivational and cognitive determinants of exploration* in H. KELLER, K. SCHNEIDER & B. HENDERSON (Eds.), *Curiosity and exploration,* New York, Springer Verlag, 1994, p. 259–284.
15. MULVEY, E.P. & CAUFFMAN, E., *The inherent limits of predicting school violence*, American Psychologist, **56**, 2001, p. 797–802.
16. NEWTON, J.H., IVANOV, I., CHACKO, A. & HALPERIN, J.M., *Aggression and violence* in M.K. DULCAN (Ed.), *Dulcan's textbook of child and adolescent psychiatry,* Arlington, VA, American Psychiatric Association, 2010, p. 553–564.
17. PAKASLAHTI, L. & KELTIKANGAS-JAERVINEN, E., *Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression*, *Educational Psychology,* **20**, 2000, p. 177–190.
18. U.S. Department of Health and Human Services, Youth violence: A report of the Surgeon General, Washington, DC, Author, 2001.
19. ZAKAY, D., BAR-EL, Z. & KREITLER, S., *Cognitive orientation and changing the impulsivity of children*, British Journal of Educational Psychology, 1984, **54**, p. 40–50.
20. ZUCKERMAN, M., *Sensation-seeking: Beyond the optimal level of arousal*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1979.

REZUMAT

Scopul acestui studiu a fost construcţia şi testarea unui instrument pentru evaluarea motivaţiei agresivităţii în gimnaziu. Chestionarul orientării cognitive a agresivităţii copiilor (CO-AC) este construit în conformitate cu conceptele teoriei cognitive (Kreitler, 2004) şi surprinde modalităţile în care cogniţia (procesele şi conţinuturile cognitive) determină motivaţie şi comportamente.

CO-AC este un chestionar de autoevaluare cu răspunsuri prestabilite. Într-un prim studiu a fost testat pe un eşantion de 186 de băieţi şi fete, elevi în clasele gimnaziale (a IV-a – a VII-a). Agresivitatea elevilor a fost evaluată de către profesori şi prin metoda sociometrică aplicată în colectivele de elevi.

În al doilea studiu, o versiune prescurtată a CO-AC a fost testată pe un eşantion de 44 de băieţi şi fete, elevi în clasele gimnaziale (a IV-a – a VII-a), membri ai unei organizaţii de cercetaşi (Scout). Agresivitatea a fost evaluată pe o scală Lickert asociată unei matrice sociometrice – având ca bază observaţia comportamentelor agresive şi a incidentelor care sunt caracterizate prin agresivitate în grup. Chestionarul CO-AC a obţinut indici de validitate şi fidelitate satisfăcători.

Evaluarea cu ajutorul CO-AC permite stabilirea diferenţelor între comportamentele agresive şi non-agresive.

Studiile asupra agresivităţii au demonstrat faptul că la originea acesteia se găseşte o matrice de credinţe diferite care fac referinţă la cinci factori majori: orientarea personală, încăpăţânarea, impulsivitatea, orientarea acţiunii, absenţa încrederii.

# A MODEL OF DRIVING TESTS BATTERY VALIDATION

MARKUS SOMMER, GERNOT SCHUHFRIED[*], MIHAI ANIȚEI, MIHAELA CHRAIF[**]

Abstract

Designing a driving test battery is the most secure way to predict the driver behavior before obtaining driver license. The objective is to design a psychological test battery to predict the driving behavior of the potential drivers. The participants were 106 persons, both male and female, age between 18 and 45 years old (M=34.4, 4; S.D. =1.32), different levels of education. The validity criterion has been selected according the driving tasks during driving on the road. Thus, the value of the test reveals the fact that the model has a strong predictive value for the chosen criteria.

**Cuvinte-cheie**: criteriu, predictori, test tahicoscopic, test de determinare.

**Key words**: criteria, predictors, tachitoscopic test, determination test.

## 1. INTRODUCTION

First studies in simulated task environments have shown that quite a large part of the participants do not notice information that is not in accordance with their expectations or when they do notice the information responses are delayed (Martens, 2004; Martens & Fox, 2003). This negative side of getting familiar with a certain task environment might be the result of not spending enough time fixating the objects in the task environment. But this decrease in fixation times to objects in the task environment once people get familiar with the environment has only been shown in computer-simulated environments.

Drivers should question any driving skills test that does not include all the test components as described in the appropriate study guide. In Table 1 can be seen the required driving skills test components and the approximate time needed to complete each. Thus the times are estimates based on an average length driving route, good weather conditions, light traffic and a well-prepared driver. Furthermore the same authors underline that skills tests must include all the segments listed in Table 1. In this way a test may take more time than shown in this table, but should not take significantly less time.

[*] Vienna Tests System, Modling GbH.
[**] University of Bucharest.

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 243–250, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

*Table 1*
Abilities and skills tests

| TEST TYPE | VEHICLE INSPECTION | BASIC CONTROL SKILLS | ON-STREET DRIVING TEST | TOTAL TIME |
|---|---|---|---|---|
| Automobile | 5 minutes (not scored) | 10 minutes (scored) | 30 minutes–1 hour (scored) | 45 min.–1 hr., 15 min. |
| Motorcycle | 5 minutes (not scored) | 10–20 minutes (scored) | N/A | 15–25 minutes |
| CDL Group A | 1–2 hours (scored) | 20–30 minutes (scored) | 40 minutes–1 hour (scored) | 2 hours–3 hrs., 30 min. |
| CDL Group B | 30 minutes–1 hour (scored) | | 40 minutes–1 hour (scored) | 1 hr., 30 min.–2 hrs., 30 min. |
| CDL Group C | 20–30 minutes (scored) | 20–30 minutes (scored) | 40 minutes–1 hour (scored) | 1 hr., 20 min.–2 hours |

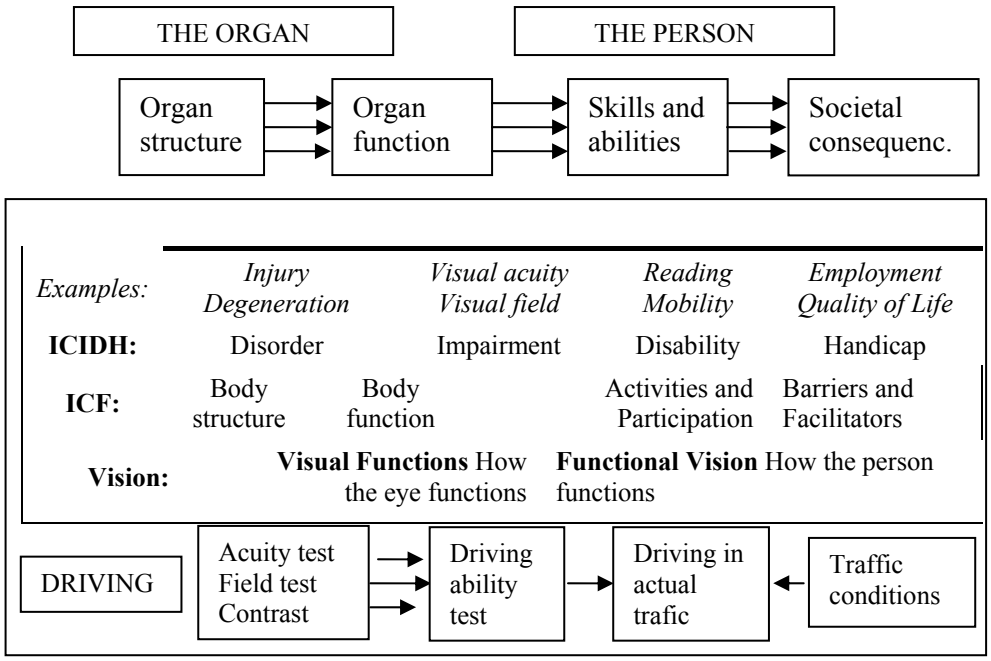
*Sources: Driving Skills Test Study Guide/*www.Michigan.gov/sos.

Also the guide underline the procedures of taking curves, entering into the crossroads and others. These represents for the psychologists criteria in validation of the driving tests baterry.

Underlining the importance of visual functions in driving, such as acuity, field, contrast, color and night vision can be measured as part of an eye examination. Functional vision includes performance of daily living skills, reading ability, mobility skills and driving skills. In this way the measurement of visual functions is often used as a substitute from which to estimate functional vision. According to the visual standards (Colenbrander, A. & De Laey, J.J., 2006), the visual acuity is measured often, visual field sometimes and contrast sensitivity rarely. The authors underline that estimating predicted driving performance on the basis of a few parameters, many other factors, such as training, experience and familiarity with the driving environment can affect the prediction. In this way the authors present in Figure 1 particularities of vision related functioning.

As it can be observed in Figure 1, the authors undeline that the driving tests included into the tests battery has to predict the driving performances in traffic. In this way, they highlite that the driving safety does not depend so much on what is seen, but rather on how quickly and how adequately drivers respond to what is seen. So, is the moment when the time reaction tests has to be included into a driving tests baterry.

When human observers look at an optic flow stimulus their eye movements show a regular alternation of gaze shifts and slow tracking movements at a frequency of about 2 Hz (Niemann, Lappe, Buscher & Hoffmann, 1999; Lappe & Hoffmann, 2000).




*Source: Visual standards, Vision requirements for driving safety. Report prepared for the International Council of Ophthalmology at the 30 the World Ophthalmology Congress, Sao Paulo, Brazil.*

Figure 1 – The relationship between visual functioning.

Many perceptual experiments have shown that heading can be perceived from optic flow (J.E. Cutting, P.M. Vishton, M. Flückinger, B. Baumberger, and J.D. Gerndt, 1997; Turano and X. Wang, 1994; Warren, D.R. Mestre, A.W. Blackwell, and M.W. Morris, 1991; Stone and J.A. Perrone; 1997). They have identified important requirements for accurate analysis as well as sources of error. A particular concern are eye movements which are induced by optic flow and which, by distorting the structure of the flow field projected in the eye, compromise heading detection.

## 2. THE OBJECTIVES, HYPOTHESYS, PARTICIPANTS

The *objective* is focused to design a psychological test battery to predict the driving behavior of the potential drivers in the way of decreasing the accident risk.

The *independent variables* of the tests baterry are predictors for the driving performances in traffic.

The *participants* were 106 persons, both male and female, age between 18 and 45 years old (M = 34.4, 4; S.D. = 1.32), different levels of education. Also, the participants were driving school students tested at two driving schools from Bucharest.

## 3. THE METHOD

### 3.1. THE INSTRUMENTS

– *RT – Reaction Test* (Schuhfried, 2007). With the RT is it possible to measure reaction time as both a simple choice and a multiple-choice reaction. Yellow light stimulus modalities are available in the test battery, so that different stimulus constellations for the measurement of reaction time can be created. These can range from individual stimuli to simultaneous or sequentially presented stimulus combinations. The use of a rest key and a reaction key makes it possible to distinguish between reaction and motor time.

– *Determination test* (Schuhfried, 2007). The test is used to measure reactive stress tolerance and the associated ability to react and requires the respondent to use his cognitive skills to distinguish different colors and sounds, to memorize the relevant characteristics of stimulus configurations, response buttons and assignment rules, and to select the relevant responses according to the assignment rules laid down in the instructions and/or learned in the course of the test. The difficulty of the DT arises from the need to sustain continuous, rapid and varying responses to rapidly changing stimuli.

– *Tachitoscopic test* (Schuhfried, 2007). The ATAVT tests observational ability by briefly presenting pictures of traffic situations. The items are constructed using an explicit, theory-led rationale which is based on detailed analysis of the cognitive processes involved in working the test. The design of the ATAVT is based on the principles used in the well-established TAVTMB test but builds on these by taking account of recent research findings relating to the perception of scenes and objects.

– *Visiotest-Stereoscopy.* The Visiotest-Campitest with 6 visual acuity tests and the extension of the peripheral visual field. For the research, only the stereoscopic visual test was used. The test consist in a table with letters (A, B, C) which for a person with stereoscopic vision appears at different distances.

## 4. RESULTS

*Table 2*
Descriptive statistics, mean and standard deviation

| Variables | Mean | Standard deviation |
|---|---|---|
| 1. Right curve, cross road | 56.61 | 12.17 |
| 2. Stop to the pedestrian crossing | 62.60 | 9.50 |
| 3. Total performance in driving | 65.45 | 11.21 |
| 4. TAHITO correct | 45.36 | 18.00 |
| 5. TAHITO incorrect | 58.35 | 19.56 |
| 6. DT omitted | 21.33 | 18.39 |
| 7. TR correct | 47.32 | 18.04 |
| 8. TR incorrect | 34.00 | 14.39 |

*(Table 2 continous)*

| | | |
|---|---|---|
| 9. TR reaction time | 38.58 | 19.21 |
| 10. TR motor time | 56.44 | 28.66 |
| 11. S.D. reaction time | 68.52 | 23.74 |
| 12. S.D. motor time | 65.32 | 24.35 |
| 13. Viziotest-stereo | 46.32 | 12.54 |

Table 2 presents descriptive statistics of the variables.

*Table 3*
Correlation matrix between dependent and independent variables (N = 106)

| Variables | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Right curve, cross road | .00 | | | | | | | | | | | |
| 2. Stop to the pedestrian crossing | 0.09 | 1.00 | | | | | | | | | | |
| 3.Total performance in driving | .78** | .65* | .00 | | | | | | | | | |
| 4. TAHITO correct | .34* | .12 | .46** | .00 | | | | | | | | |
| 5. TAHITO incorrect | .59** | .18* | .32** | .48** | .00 | | | | | | | |
| 6. DT omitted | .23* | .41** | .27** | .54* | .24** | .0 | | | | | | |
| 7. TR correct | .27* | .38** | .53** | .61* | .15* | .44* | .00 | | | | | |
| 8. TR incorrect | .17 | .12 | .31** | .16 | .26** | .23** | .19* | .0 | | | | |
| 9. TR reaction time | .41** | .11 | .38** | .14 | .02 | .21** | .13 | .24* | .0 | | | |
| 10. TR motor time | .32* | .19* | .42** | .13 | .22** | .20* | .34** | .45** | .21* | .00 | | |
| 11. S.D. reaction time | .07 | .12 | .31** | .02 | .07 | .06 | .13 | .06 | .33* | .15 | .0 | |
| 12. S.D. motor time | .12 | .17* | .27** | .11 | .09 | .12 | .24* | .35** | .11 | .60** | .18 | .0 |
| 13. Viziotest-stereo | .34* | .42** | .51** | .29* | .42** | .21** | .32* | .18* | .23** | .19** | .25* | 18* |

*p<0.05 şi **p<0.01

The correlation matrix from Table 3 reveal the statistically significant correlations between the criterias and the predictors. Thus, the criteria right curve, cross road correlate statistically significant and positive with the following predictors: tahitoscop corect (34**), DT corect (.27**), reaction time (.41**), motor time (.32**). The same criteria correlate statistically significant and negative ($p < 0.05$) with the following predictors: viziotest-stereoscopy (–.34**), Dt omitted (–.23**), and tahito incorect (–.59*).

Taking in consideration the criteria stop to the pedestrian crossing from the same Table 3, can be observed a statistically significant and positive correlation between this criteria and the following predictors: DT corrrect (.38**), motor time reaction (.19*) and S.D. motor time (.17*). The same criteria correlate statistically significant and negative with the following predictors: Viziotest-stereoscopy (–.42**), DT omitted (–.41**) and tahito incorrect (–.18*).

Analizing the correlation between the criteria *total performances in driving* and the predictors can be observed a statistically significant and positive correlation with the following predictors: tahitoscop correct (.46**), DT correct (.53**), reaction time (.38**), motor time (.42**), S.D. reaction time (.31**) and S.D. motor time (.27**). The same criteria correlate statistically significant and negative with the predictors: Viziotest-stereoscopy (–.51**), DT omitted (–.27**) and tahito incorrect (–.32**).

Applying the regression model for the criteria *total performances in driving* the following regresssion model had been obtained (5).

*Table 4*
Summary

| Model | R | R Square | Adjusted R square |
|---|---|---|---|
| 1 | 0.742 | 0.550 | 0.526 |

a) Predictors: (Constant), tahitoscop correct, tahitoscop incorrect, DT correct, DT incorrect, DT omitted, TR motor time, S.D. reaction time, S.D. motor time, viziotest-stereoscopy;
b) Dependent variable: *total performances in driving.*

Table 4 underlines an error reduction of the model with 55% and a strong correlation between the independent variables and the criteria (0.742).

Calculating the F value (23.29) the regression model have a strong predictive value for the criteria *total performances in driving* ($p < 0.001$).

*Table 5*
The regression model, β coefficients

| | Unstandardized coefficients | | Stand. coefficients | t | p |
|---|---|---|---|---|---|
| The model | B | Standard error | β | | |
| CONSTANT | 23.45 | 0.472 | | 4.53 | 0.001 |
| 3. TAHITO correct | 0.041 | 0.15 | 0.34 | 2.21 | 0.001 |
| 4. TAHITO incorrect | –0.003 | 0.23 | –0.31 | –0.11 | 0.021 |
| 5. DT omitted | –0.021 | 0.022 | –0.14 | –1.42 | 0.034 |
| 6. DT correct | 0.0041 | 0.051 | 0.31 | 1.803 | 0.023 |
| 7. DT incorrect | 0.043 | 0.07 | –0.21 | –2.33 | 0.02 |
| 8. TR reaction time | 0.0036 | 0.041 | 0.36 | 2.32 | 0.02 |
| 9. TR motor time | 0.003 | 0.039 | 0.35 | 2.18 | 0.001 |
| 10. S.D. reaction time | 0.058 | 0.067 | 0.02 | 0.26 | 0.13 |
| 11. S.D. motor time | 0.042 | 0.041 | 0.05 | 0.48 | 0.58 |
| 13. Viziotest stereoscopy | 0.001 | 0.002 | –0.34 | –2.38 | 0.001 |

Table 5 reveals the standardized coefficients of the regression model as follows:

CRITERIA = 23.45 + 0.34*tahito correct – 0.31*tahito incorrect – 0.14*DT omitted + 0.31*DT correct – 0.21*DT incorecte + 0.36*TR reaction time + 0.35*TR motor time – 0.34* Viziotest stereoscopy

Y = 23.45 + 0.34*X3 – 0.31* X4 – 0.14*X5 + 0.31*X6 – 0.21*X7 + 0.36*X8 + 0.35*X9 – 0.34*X14

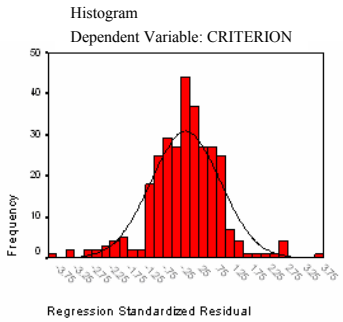



Figure 2 – The histogram for the criteria *total performances in driving.*

In Figure 2 can be observed the histogram for the criteria *total performances in driving* and reveal a normal curve.

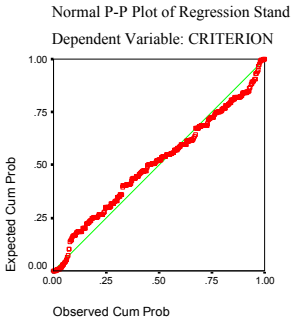



Figure 3 – Normal plot regression the standardized criteria.

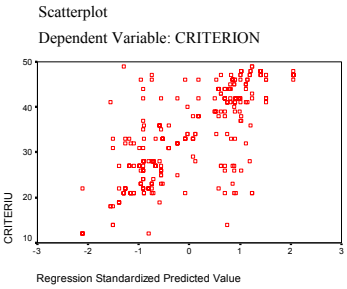



Figure 4 – Scatter plots of the criteria for *total performances in driving.*

## 5. CONCLUSIONS

Obtaining a driver's license cannot be considered the end of driver training. Continued driver training in the form of guided lifelong self-improvement activities is essential for acquiring new skills (Sommer, Herle, Hausler, 2007). These new skills are required as driving gets more complex with technology: car audio devices, reading maps on screens, using computers, note taking, talking on phone or radio, GPS device. The Standard Quality Driving Curriculum needs to be kept up-dated continuously and the latest additions are to be made available. These up-dates are to focus on new developments that technology brings to vehicles and roads, all of which require the acquisition of new skills by drivers.

The research finding reveal that designing psychological test batteries comes in the help of safety traffic and minimizing the accident probability to occur only taking in consideration the criteria validity.

*Primit în redacție la*: *22. 04. 2010*

## REFERENCES


1. COLENBRANDER, A. & DE LAEY, J.J., *Visual standards, Vision requirments for driving safety*, Report prepared for the International Council of Ophthalmology at the 30th World Ophthalmology Congress Sao Paulo, Brazil, February, 2006.
2. CUTTING, J.E., VISHTON, P.M., FLÜCKINGER, M., BAUMBERGER, B. & GERNDT, J.D., *Heading and path information from retinal flow in naturalistic environments,* Percep. Psychophys., **59**, 1997, p. 426–441.
3. TURANO, K. & WANG, X., *Visual discrimination between a curved path and straight path of self motion: Effects of forward speed*, Vision Res., **34**, 1994, p. 107–114.
4. WARREN, W.H., MESTRE, D.R., BLACKWELL, A.W. & MORRIS, M.W, *Perception of circular heading from optical flow*, J. Exp. Psychol. Hum. Percept. Perform., **17**, 1991, p. 28–43.
5. STONE, L.S. & PERRONE, J.A., *Human heading estimation during visually simulated curvilinear motion*, Vision Res., **37**, 1997, p. 573–590.
6. MARTENS, M.H., *Stimuli fixation and manual response as a function of expectancies*, Human Factors, **46**, *3*, 2004, p. 410–423.
7. MARTENS, M.H. & FOX, M., *Driving a familiar road: Eye fixations and responses to changes* (Report TM-03 D017), Soesterberg, The Netherlands: TNO Human Factors, 2003.
8. NIEMANN, T., LAPPE, M., BUSCHER, A. & HOFFMANN, K.-P., *Ocular responses to radial optic flow and single accelerated targets in humans*, Vision Res., **39**, 1999, p. 1359–1371.
9. LAPPE, M. & HOFFMANN, K.P, *Optic flow and eye movements* in M. LAPPE (Edit.), *Neuronal Processing of Optic Flow*, Int. Rev. Neurobiol., **44**, 2000, p. 29–47.
10. Report prepared for the International Council of Ophthalmology at the 30th World Ophthalmology Congress, Sao Paulo, Brazil, www.Michigan.gov/sos, *Driving Skills Test Study Guide.*


## REZUMAT


Realizarea unui model de regresie având ca predictori o baterie de testare aptitudinală este cea mai sigură cale în predicția comportamentului în traficul rutier. Obiectivul cercetării constă în construirea unui model de regresie multiplă vizând aceste aspecte. Participanţii au fost 106 persoane, de ambele genuri cu vârsta cuprinsă între 18 şi 45 ani (M = 34.4, 4; A.S. = 1.32). Criteriul de validare a fost ales în funcție de performanțele în traficul rutier. Rezultatele confirmă puterea predictivă a modelului.

# THE ROLE OF DECISION SCIENCES IN TACKLING COMPLEX ORGANISATIONAL ISSUES

ŞTEFAN C. LIŢĂ*

Abstract

Starting from the point that many organisational issues can be observed through the decision-making lens, the present paper attempts to prove that Decision Sciences provide a broad conceptual, methodological and practical approach useful in tackling both tactical and strategic organisational dilemmas. The paper has three main objectives: (1) to provide a conceptual delimitation regarding decision sciences and strategic management, (2) to investigate the role played by some specific key terms in understanding the meaning of these two concepts, and (3) to discuss how decision sciences could enrich the field of strategy. The paper ends with the conclusion that decision-making expertise represents a fundament to the development and optimisation of any institution and the understanding and use of decision sciences truly has the potential to improve organisational performance.

**Cuvinte-cheie**: ştiinţe decizionale, management strategic, performanţă organizaţională.

**Key words**: decision sciences, strategic management, organisational performance.

## 1. INTRODUCTION

A vivid debate is currently ongoing in the field of management theory and practice addressing the issue of whether the Decision Sciences are better suited to dealing with tactical or strategic problems that arise in organisations. Although there is not a simple and straightforward answer to this question, due to the vast and growing literature on organisation theory, I firmly believe that Decision Sciences provide a broad conceptual, methodological and practical approach useful in tackling both tactical and strategic issues, because there is not a clear distinction between these two aspects. For example, many take the view that a concept like *strategy* comes from military and implies important things to do, while *tactics* refers to specific details. But, we could also agree with Rumelt who claimed that "*one person's strategies are another's tactics*" and what is or not strategic depends on both where and when you sit (Mintzberg, *et al.*, 2003).

Therefore, I think that anybody who tries to answer this question, after a thorough investigation of basic literature, arrives at the following two conclusions:

* Operational Research Group, Department of Management, London School of Economics and Political Science.

a) from a theoretical point of view, if we analyse the content of Decision Sciences, it seems that it is quite technical, sophisticated and detailed-focus area, with difficult concepts, models, theories and methodologies such as: expected utility model (von Neumann, Morgenstern, 1944), subjective expected utility model (Savage, 1954), game theory (Harsanyi, 1967, 1968), multiattribute utility functions (Keeney, Raiffa, 1976), analytic hierarchy process (Saaty, 1980), scoring rules (Matheson, Winkler, 1976), dependence relations among uncertainties (Moskowitz, Sarin, 1983), requisite model (Phillips, 1984), calibration in linear combination schemes (Hora, 2004), as well as other (*probability equivalence and certainty equivalence methods, updated prior probabilities, joint conditional distribution, unanimity principle*). This road will definitively make us agree that decision sciences are better fitted to deal with tactical issues.

b) from an applied standpoint, if we look at the applications of Decision Sciences, it seems that they are focused on broad problems and extremely important social or organisational dilemmas, such as: funding alternatives for magnetic fusion energy research program of US (North, Stengel, 1982), adverse health effects associated with carbon monoxide emissions (Keeney *et al*., 1984), risk management for the tiles of the space shuttle (Paté-Cornell, Fischbeck, 1994), tritium-supply alternatives for US government (Von Winterfeldt, Schweitzer, 1998), portfolio management system for oil and gas organisation (Skaf, 1999), development strategy for a cancer drug (Johnson, Petty, 2003), European air traffic management (Grushka-Cockayne, De Reyck, Degraeve, 2008). This perspective might convince us to accept that DS are better fitted to deal with strategic issues.

However, because of space restriction and author's limited knowledge, the paper attempts to emphasise especially the strategic approach of decision sciences. And, for the sake of conceptual distinctiveness, I will try to achieve the afore-mentioned goal by addressing mainly the "*what*" and "*why*" questions. Therefore, a conceptual delimitation will be provided in the first part in order to understand what decision and strategy mean. Then, I will investigate the role played by few key terms in understanding the meaning of these two concepts. Finally, I will discuss how decision sciences could enrich the field of strategy.

## 2. SOME USEFUL DELIMITATIONS

This first section aims to highlight different opinions about decision and strategy, shared by the key figures of the field, in order to give a short overview about their current status.

### 2.1. FROM DECISION THEORY TO DECISION SCIENCES

The term decision has not a very long history, if we analyse the academic sources, but its content has indeed a long past, if we regard it as a human activity and ability. In its current terminology, Decision Sciences (DS) could be regarded as

an interdisciplinary field with roots in philosophy and psychology (Edwards, 1954; Howard, 1966), mathematics and statistics (De Finetti, 1937, Savage, 1954), economics and management (Raiffa, 1968). According to well-known textbooks (Goodwin, Wright, 1998; Clemen, Reilly, 2001; Edwards, Miles, von Winterfeldt, 2007), decision analysis includes a wide variety of methods such as problems structuring methods, multi criteria decision making and multi attribute utility analysis, decision trees and influence diagrams, probabilistic reasoning and Bayesian statistics, sensitivity analysis and group facilitation, resource allocation and prioritisation, scenario planning and simulation. In the same time, among the most relevant concepts used in classical books (Keeney, Raiffa, 1976; von Winterfeldt, Edwards, 1986) are those of objective, alternative, preference, value, choice, consequence, probability, risk, uncertainty, analysis, structure, model, criteria, utility, efficiency, strategy, technique, axiom.

As Winterfeldt (2004) stated, decision analysis should be primarily a prescriptive discipline, helping people make better decisions by using normative models, but with awareness of the limitations and descriptive realities of human judgement. For example, it represents an important tool for the evaluation of major activities in the public sector, while it is not yet widespread in corporations, although some consulting firms use it. The most important applications can be found mainly in areas like medicine, public policy, manufacturing, energy, military, transports, industry, environment (Keefer, Kirkwood, Corner, 2004). Taking into account its current developments, decision science could be also seen as a multi-purposes methodology useful within a great variety of organisations for improving the efficiency of choices, made at different levels, in conditions of conflicting objectives, multiples stakeholders, different perspectives, uncertain future.

### 2.2. FROM ORGANISATION THEORY TO STRATEGIC MANAGEMENT

The field of strategy has also reflected a tradition of theoretical pluralism because it has borrowed concepts and theories from other disciplines, such as economics, psychology, political and behavioural sciences. The word strategy is probably one of the most known multi-meaning terms, because depending on assumptions and perspectives it has been used implicitly in many different ways.

However, it is interested to notice that many definitions of strategy are stated in terms of decisions. For example, according to David (1998) strategic management can be defined as "*the art and science of formulating, implementing and evaluating cross-functional decisions that enable an organisation to achieve its objectives*". The same author state that since '80 the number of companies that have been using strategic management techniques increased more than three times and, in a large organisation, all the below mentioned strategy activities occur at three hierarchical levels: corporate, divisional and functional.

A similar view is also shared by Chakravarthy and White (2002) who argue that decisions together with actions represent the core elements of the strategy

making and implementation process. Although, in practice, the lines between these two phases of strategy are not always neatly drawn (Mintzberg, *et al.*, 2003), we could also think, for instance, that during the formulation phase we have to deal with choices regarding different approach to strategy, types of information that must be included in the strategic analysis, and also decisions about stopping moments of data collection, whereas in the second phase we have to decide how to use that information, how to implement the direction that is gleaned from it, and what can be done differently.

The field has also few conflicting views, for example, some authors (Simon, 1969) argue that strategy is mainly concern with question of what and why, while other authors (Bowman, Singh, Thomas, 2002) consider that there are two central questions of strategy (a) why are some organisations more successful than others or what they have done to be so, and (b) how can we make a given organisation more successful.

Nevertheless, strategic management is about superior performance and strategic factors that enhance it, and strategy can be view as a series of options in the face of uncertainty.

### 2.3. A COMPARATIVE ANALYSIS OF DECISION AND STRATEGY

Having established those theoretical delimitations an important backdrop, it seems that decision sciences and strategic management share a considerable variance, therefore it is worthwhile to draw few general conclusions about their similarities and differences.

#### 2.3.1. *Similarities*

The both disciplines seem to have had a quite common evolution and have used similar ideas.

From a historical standpoint, both decision and strategy fields have advanced substantially in the past 40 years, although there continue to be some gaps between what is known from an academic perspective (*more often in the descriptive mode*) and what is or can be prescribe to managers (*in the normative mode*).

From a theoretical point of view in both cases similar key terms have been used, such as objectives, alternatives, threats/risks, rules (*policies/techniques*), and intuitions.

It is also appropriate to evaluate their effectiveness based on both the product of the decisions/strategies made and the process used for formulating decisions/ strategies. Therefore, good decisions/strategies include those choices that support or increase individual and/or organisational performance by following a defined process and meeting specified standards or criteria for each step of the process.

#### 2.3.2. *Differences*

Even if there is striking evidence regarding their resemblance, the domains have also distinctive features.

In applied context, strategy is usually view from a single perspective, whereas for decision analysis the multi-perspective analysis serves as a basic starting point.

In defining a strategy, people usually search for good enough solutions, and their view might be often expressed by the quote "*I would rather be lucky than good*", while in decision analysis luck is seen as a result of random variables, and people normally attempt to find causal links and optimal solutions.

Measurement remains a little researched area within strategic management, and outcomes are often not included in strategy, while for decision sciences these represent fundamental concepts.

## 3. KEY LINKS IN UNDERSTANDING DECISION AND STRATEGY INTERPLAY

The issue of whether Decision Sciences are better suited to deal with tactical or strategic problems greatly depends on our own understanding about organisational life. Below, I present just a few examples of how concepts could make a difference in answering such a question.

### 3.1. THEORETICAL VERSUS APPLIED SETTINGS

Although decision making is sometimes defined in a simple and straightforward way as "*an act or process of making a choice or reaching a conclusion among several options*" (*The Oxford English Dictionary,* 2001), everybody should be aware that decision making quickly becomes a difficult and complex process to understand in applied contexts. For instance, if we look at the content of decisions, we may find at least 4 differences between the real organizations decisions and the artificial decisions studied in academic context (Brehmer, 1990). In an applied setting, (1) there is a series of decisions rather than a single decision, (2) the decisions are interdependent, so current decisions constrain future decisions, (3) the environment changes autonomously and as a result of decisions made, (4) it is insufficient for the correct decisions to be made in the correct order – they must also be made at a precise moment in real time. If we also take into account the persons involved, we may find again few differences, such as the subject expertise and motivation, as well as the stakes of decision. It is a similar issue with that encountered in forensic or social psychology when studies are conducted to investigate the human ability to detect lies, because there is no experiment where the subjects should be so motivated and the stake so high to simulate real life situations (*deciding, lying*), although few classical studies[**] proved that it works even without such conditions to be met.

[**] I refer to the studies conducted by Milgram (1963) and Zimbardo (1972) which are presently difficult to implement due to ethical concerns and constrains.

### 3.2. SCIENCE VERSUS ART

Another area of possible misunderstandings in the field of strategy is related with the role of conscientious decision. Chakravarthy (2002) state that "*rational decision making is a cornerstone of the thinking about strategy*" and "*strategy is essentially a decision making process*" because it involves to apply your knowledge in a rational way in order to solve a problem, but he also suggest that strategy involved a thorough understanding of organisational and political process and it is not intently rational or scientific, but at least in part is a work of art. Here, we can also accommodate the distinction between deliberated and emergent aspects of strategies (Mintzberg, *et al*., 2003).

In the same line of thoughts, Simon (1957) noticed that rational decisions are always inhibited because an individual (a) cannot generated all feasible alternative courses of action, (b) cannot collect and process the information that would predict the consequences of an alternative, and (c) cannot accurately assess the values of anticipated consequences. Therefore, all kinds of managers have severe limitations on the information processing and computing abilities, phenomenon which was called bounded rationality (Morecroft, 1983). This simply implies that they cannot effectively cope with all of the available information and alternatives, and as a consequence, they will always obtain only locally satisfactory solutions. If we share this logical perspective, we might encounter difficulties when try to understand how innovative strategies come about or how organisations discover and learn new logics.

### 3.3. REACTIVE VERSUS PROACTIVE BEHAVIOUR

Decision making is often a reaction to a particular problem and commonly takes place in a crisis context (Dorner, 1996), that's why it can be readily equated with problem solving or tactical issue. Proactive decision making is often less explicit than responsive decision making and takes place in advance, thereby it might be equated with planning or strategic issues.

### 3.4. DECISION VERSUS ACTION

Surprisingly, some authors (Chakravarthy, 2002) claim that many actions are not the results of decisions. Although it is true that in many situations it might be impossible to understand the underlying arguments or information that led to that action, I think it is inappropriate to separate action and decision, unless decision is equated only with the phase of analysis. Nevertheless, it makes sense to say that in many practical situations we must first study streams of actions and then go back and investigate the role of decisions in determining those actions.

### 3.5. PLANS VERSUS CAPABILITIES

One of the most used definitions of strategy regards it as a unified, comprehensive and integrated plan design to assure that the basic objectives of the

enterprise are achieved. In such a situation, everybody might wonder what is best for a company: (a) to develop plans and then to seek capabilities or (b) to build capabilities and then to encourage the development of plans for exploiting them. Of course, the line between the two approaches will never be too clear.

There are another few couples of terms which could help in understanding both decisions and strategy fields (*structured-unstructured problems, analysis-synthesis phase, short-long term change, emotion-cognition interaction, static-dynamic systems and environment*), but they will not be cover here due to the limited space of this paper.

## 4. CONCLUDING REMARKS

The previous sections suggest that the entire strategy process is based on a series of decisions, even if the process of reaching them is not always conscious or rational. If we agree with this assumption, then the role of decisions sciences is obvious.

### 4.1. WHY STRATEGISTS SHOULD USE THE FINDINGS FROM DECISION SCIENCES

As David (1998) pointed out, managers never have all the information they need to make decisions because it requires too much resources to obtain it in terms of money, time, effort, or it is simply unavailable. Especially when they deal with strategic movements, they have to decide in condition of uncertainty, therefore the methods of decision sciences can be extremely useful.

Probably the most import area of strategy where decision science should play a major role is that of objectives generation and problem structuring methods (Keeney, 1992; Rosenhead, Mingers, 2001). For example, research showed that humans are considerably deficient in utilizing personal knowledge and values to set objectives for the decisions they face, although objectives represent the basis for sound strategy (Bond, Carlson, Keeney, 2008). A lot of applications can be found in area such as military systems acquisition (Buede, Bresnick, 1992), nuclear accident (French, 1996), future space systems (Rayno, *et al*., 1997), military space technologies (Burk, Parnell, 1997), portfolio selection (Jackson, *et al*., 1999).

The next essential domain would be that of decision support systems that allow to manipulate a huge amount of data and solutions. For example, Dunning (2001) helped the New York Power Authority develop a 10-year schedule for refuelling its Indian Point 3 Nuclear Power Plant by using software in applying a spectrum of decision analysis tools including strategy tables, an influence diagram, and a decision tree with over 200 million paths.

Another area is related with the education of people about how they should behave in conflict situations and in predicting how they do behave in conflict situations. For instance, in teams people always have individual preferences that shape the basis of the decision problem at hand and all literature on cognitive biases should provide useful insights for managers.

In many organisational contexts, due to the fact that stakes are sufficiently large, a decision maker will seek the opinions of several experts rather than rely solely on the judgement of a single expert or on his or her own expertise. In such a situation, decision analysis can show how to combine these expert opinions to form a consensus distribution to be used in the decision model. It could offer the opportunity to collapse large amounts of information into convenient and parsimonious categories which can be used to test hypotheses and examine relationships.

### 4.2. FINAL CONCLUSION

Disciplines, such as medicine and psychology, presently use evidence based practice models and attempt to take into account valid knowledge and procedures, therefore if a similar trend will be also followed in management, the concepts, the methods, and the findings from decision sciences would be invaluable.

In organisations, people make decisions almost constantly, and high performing organisations enjoy superior performance because of the unique insights and abilities they controlled when their strategies are selected and executed. Therefore it is reasonable to assume that many organisational issues can be observed through the decision-making lens. From this viewpoint, decision-making expertise may be seen as core to the development and optimisation of organisations and the understanding and use of decision sciences truly has the potential to improve organisational performance.

However, it is important to reiterate that there is no shortcut to error-free decision-making systems for individuals or organisations, because decision making is an incredibly complex human phenomenon.

*Primit în redacţie la: 17. XI. 2009*

REFERENCES

1. BOND, S.D., CARLSON, K.A., KEENEY, R., *Generating Objectives: Can Decision Makers Articulate What They Want?* Management Science, 2008, **54**, p. 56–70.
2. BOWMAN, E.H., SINGH, T.H., *The domain of strategic management*, in PETTIGREW, A., THOMAS, H., WHITTINGTON, R. (Eds). *Handbook of Strategic Management*, Sage Publication, 2002.
3. BUEDE, D.M., BRESNICK, T.A., *Applications of decision analysis to the military systems acquisition process*, Interfaces, 1992, **22**, *6*, p. 110–125.
4. BURK, R.C., PARNELL, G., *Evaluating future military space technologies*, Interfaces, 1997, **27**, *3*, p. 60–73.
5. BREHMER B., *Strategies in real-time, dynamic decision making*, in R. Hogarth (Ed.), *Insights in decision making*, Chicago: University of Chicago Press, 1990.
6. CHAKRAVARTHY, B., WHITE, R., *Strategy Process: Forming, Implementing and Changing Strategies*, in PETTIGREW, A., THOMAS, H., WHITTINGTON, R. (Eds.), *Handbook of Strategic Management*, Sage Publication, 2002.

7. CLEMEN, R.T., REILLY, T., *Making Hard Decisions with Decisions Tools*, Belmont, California, Duxbury Press, 2001.
8. DUNNING, D.J., LOCKFORT, S., ROSS, Q.E., BECCUE, P.C., STONEBRAKER, J.S., *New York Power Authority uses decision analysis to schedule refueling of its Indian Point 3 nuclear power plant*, Interfaces, 2001, **31**, *5*, p. 121–135.
9. DAVID, F.R., *Strategic Management: Concepts and Cases*, Prentice Hall, New Jersey, 1998.
10. DE FINETTI, B., *La prévision: Ses lois logiques, ses sources subjectives*, Ann. Inst. H. Poincaré, 1937, **7**, p. 1–68.
11. DORNER, D., *The logic of failure: Recognizing and avoiding error in complex situations*, Cambridge, Perseus Press, 1996.
12. EDWARDS, W., *The theory of decision making*, Psychological Bulletine, 1954, **51**, p. 380–417.
13. EDWARDS, W., MILES, R.F., VON WINTERFELDT, D., *Advances in Decision Analysis: From foundations to Applications*, Cambridge, Cambridge University Press, 2007.
14. FRENCH, S., *Multi-attribute decision support in the event of a nuclear accident*, Journal of Multi-Criteria Decision Analysis, 1996, **5**, p. 39–57.
15. HARSANYI, J.C., *Games with incomplete information played by "Bayesian" players, Part i. The basic model*, Management Science, 1967, **14**, *3*, p. 159–182.
16. HOWARD, R.A., *Decision analysis: Applied decision theory*, Wiley-Interscience, New York, 1966.
17. HORA, S.C., *Probability judgments for continuous quantities: Linear combinations and calibration*, Management Science, 2004, **50**, *5*, p. 597–604.
18. GOODWIN, P., WRIGHT, G., *Decision Analysis for Management Judgment*, 2nd ed., Wiley, Chichester, 1998.
19. GRUSHKA-COCKAYNE, Y., DE REYCK, B., DEGRAEVE, Z., *An Integrated Decision-Making Approach for Improving European Air Traffic Management*, Management Science, 2008, **54**, *8*, p. 1395–1409.
20. KEEFER D.L., KIRKWOOD, C.W. CORNER, J.L., *Perspective on Decision Analysis Applications, 1990–2001*, Decision Analysis, 2004, **1**, *1*, p. 4–22.
21. KEENEY, R.L., *Value-Focused Thinking: A Path to Creative Decision making*, Cambridge, Harvard University Press, 1992.
22. KEENEY, R.L., RAIFFA, H., *Decisions with Multiple Objectives*, Wiley, New York, 1976.
23. KEENEY, R.L., SARIN, R.K., WINKLER, R.L., *Analysis of alternative national ambient carbon monoxide standards*, Management Science, 1984, **30**, *4*, p. 518–528.
24. JACKSON, J.A., KLOEBER, J.M., RALSTON, B.E., DECKRO, R.F., *Selecting a portfolio of technologies: An application of decision analysis*, Decision Sciences, 1999, **30**, p. 217–238.
25. JOHNSON, E., PETTY, N., *Apoimxin development strategy analysis*, in D.L. KEEFER (Ed.), *Practice abstracts*, Interfaces, 2003, **33**, *3*, p. 57–59.
26. MATHESON, J.E., WINKLER, R.L., *Scoring rules for continuous probability distributions***,** Management Science, 1976, **22**, *10*, p. 1087–1096.
27. MINTZBERG, H., LAMPEL, J., QUINN, J., GHOSHAL, S., *The Strategy Process: concepts, contexts, cases*., New Jersey, Pearson Education, 2003.
28. MOSKOWITZ, H., SARIN R.K., *Improving the consistency of conditional probability assessments for forecasting and decision making*, Management Science, 1983, **29**, *6*, p. 735–749.
29. MORECROFT, J.D.W., *System dynamics: Portraying bounded rationality*, Omega: The International Journal of Management Science, 1983, **11**, *2*, 131–142.
30. NORTH, D.W., STENGEL D.N., *Decision analysis of program choices in magnetic fusion energy development*, Management Science, 1982, **28**, *3*, p. 276–288.
31. PATÉ-CORNELL, M.-E., FISCHBECK, P.S., *Risk management for the tiles of the space shuttle*, Interfaces, 1994, **24**, *1*, p. 64–86.
32. PHILLIPS, L., *A theory of requisite decision models*. *Acta Psychologica,* 1984, **56**, p. 29–48.
33. RAIFFA, H., *Decision Analysis: Introductory Lectures on Choices Under Uncertainty*, New York, Random House, 1968.

34. RAYNO, B., PARNELL, G.S., BURK, R.C., Woodruff, B.W., *A methodology to assess the utility of future space systems*, Journal of Multi-Criteria Decision Analysis, 1997, **6**, p. 344–354.
35. ROSENHEAD, J., MINGERS, J., *Rational Analysis for a Problematic World Revisited: problem structuring methods for complexity, uncertainty and conflict*, Wiley, 2001.
36. SAATY, T.L., *The Analytic Hierarchy Process*, New York, McGraw-Hill, 1980.
37. SAVAGE, L.J., *The Foundations of Statistics*, New York, Wiley, 1954.
38. SIMON, H., *The Science of the Artificial*, Cambridge, MA, MIT Press, 1969.
39. SIMON, H.A., *Administrative behavior*, New York, Macmillan, 1957.
40. SKAF, M.A., *Portfolio management in an upstream oil and gas organization*, Interfaces 1999, **29**, *6*, p. 84–104.
41. VON NEUMANN, J., MORGENSTERN, O., *Theory of Games and Economic Behavior*, Princeton, NJ, Princeton University Press, 1944.
42. VON WINTERFELDT, D., EDWARDS W., *Decision Analysis and Behavioral Research*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
43. VON WINTERFELDT, D., SCHWEITZER, D.E., *An assessment of tritium supply alternatives in support of the US nuclear weapons stockpile*, Interfaces, 1998, **28**, *1*, p. 92–112.

## REZUMAT

Pornind de la constatarea că multe probleme organizaționale pot fi analizate din perspectiva luării deciziilor, lucrarea prezentă încearcă să dovedească faptul că *ştiinţele decizionale* oferă o perspectivă conceptuală, metodologică şi practică utilă în abordarea diferitelor dileme organizaționale, atât la nivel strategic, cât şi tactic. Lucrarea are trei obiective: (1) să ofere o delimitare conceptuală între ştiinţele decizionale şi managementul strategic, (2) să investigeze rolul unor concepte cheie în înţelegerea celor două abordări şi (3) să evidenţieze modul în care ştiinţele decizionale pot îmbogăți domeniul strategiei organizaționale. Lucrarea se încheie cu concluzia că expertiza în domeniul luării deciziilor reprezintă un fundament pentru dezvoltarea şi optimizarea oricărei instituții, iar înţelegerea şi utilizarea ştiinţelor decizionale are în mod real potențialul de a creşte performanța organizațională.

# ENHANCING THE DEVELOPMENT OF DISPOSITIONS IN PRE-SERVICE TEACHER PREPARATION PROGRAMS

EVONN WELTON, SHERNAVAZ VAKIL*

Abstract

As inclusive practices have become more widespread, it is necessary for all educators to have knowledge and skills in the area of special education so that the needs of all students were met in the classrooms. Therefore many universities across the United States added a course about disabilities/ special education into their curriculum requirements for all education students. Currently, the University of Akron requires all teacher preparation candidates to complete an introductory course in special education to better prepare them to meet the needs of individuals with disabilities in the classroom.

This article presents a unique approach by including an individual with autism to present to the class his experiences in school. The first hand interactions with this presenter has proven to be among the most effective methods for establishing positive dispositions while dispelling many of the stereotypes, which the university students may have regarding this population.

**Cuvinte-cheie**: programe de formare inițială a cadrelor didactice, cerințe educative speciale, atitudine pozitivă.

**Key words**: pre-service teacher preparation, special education, positive dispositions.

## 1. INTRODUCTION

Teacher preparation/training programs in the United States are continually striving to improve coursework and experiences. These programs hope to optimally prepare students for their responsibilities as future teachers. In order to improve teacher preparation, it is essential that university programs are congruent with the current with needs of teachers, students and families/caregivers in the school. One of the most recent and fundamental changes in the United States is the requirement to provide educational services to students with disabilities in the regular education setting to the maximum extent possible. In the United States, this is identified as "inclusion". Implementing inclusion requires many skills including knowledge of the needs of all students and those appropriate dispositions, which will then allow for optimum collaboration with school professionals and parents. Universities are experienced with dissemination of knowledge and skills; however, it is often more challenging to provide experiences that will enhance appropriate dispositions in the pre-service preparation setting.

* The University of Akron, Canada.

Historically, only those students preparing to work with children/youth with disabilities were required to take courses in special education. This reflected the practices in the school setting in which children/youth with disabilities were often educated in separate classrooms or buildings. Teachers who did not have a background in special education, and taught children who were typically developing, rarely had responsibilities for children with special education needs. Thus, there was no perceived need to provide all teachers with training or experiences in special education at the university training level.

Once inclusive practices became more widespread, it became necessary for all educators to have knowledge and skills in the area of special education so that the needs of all students were met. Therefore many universities across the United States added a course about disabilities/special education into their curriculum requirements for all education students.

Currently, the trend is to require all teacher preparation candidates to complete an introductory course in special education to better prepare them to meet the needs of individuals with disabilities in the classroom. The course which is taught at The University of Akron includes an overview of all disability areas and provides basic ideas for interventions and strategies in special education. The course also contains activities designed to provide first hand experiences with students with disabilities, their parents and current special education teachers. These activities include observations in the school setting and speakers that come into the university class. Among the most effective and poignant speakers are the parents and individuals with disabilities. The opportunity to have first hand interactions has proven to be among the most effective methods for establishing a commitment to fairness and that all students can learn. In addition, this opportunity has resulted in dispelling many of the stereotypes, which the university students may have regarding this population.

During these presentations, the speakers offer a wide variety of experiences they have had in the school and community settings. The presenters are eloquent and offer a perspective that cannot be obtained elsewhere. Both positive and negative experiences are shared and it is very apparent that teachers have a profound impact on the lives and feelings of the students with disabilities and their parents. In addition, the university students/future teachers recognize the speaker as a person with needs and dreams that are similar to their own. They move from thinking in terms of labels such as “autistic” or “mentally retarded” to a real person with a name, educational needs, hopes and dreams.

## 2. THE PRESENTATION

Within the past several years, this class has had several different individuals present regarding their experiences as a person with disabilities. Individuals with learning disabilities and orthopedic disabilities have been among those who have

shared their experiences. In addition, parents have presented to the class including a parent with a child with serious health impairment. All have been outstanding and contributed a great deal to the class. One specific individual presenting to our teacher preparation candidates is a young man identified as demonstrating autism. Autism is characterized by significant qualitative impairments in social interactions and communication as well as restricted, repetitive and stereotypical patterns of behavior, interests and activities (American Psychiatric Association, 2000). The degrees to which these characteristics are demonstrated vary widely and range from mild to severe (Smith, 2007). Individuals with mild autism and who have relatively good academic, language and intellectual abilities often function well with minimal assistance and supervision. In the United States, these individuals are likely to be included with typically developing peers and potentially later employed in community settings with supervision.

This specific presenter is a young man in his mid-twenties who completed high school in the regular public school setting. He then continued his education by participating in a program that prepares individuals with disabilities for work in the community setting. For the past several years, he has been employed at a large grocery store.

This young man willingly shares his memories of his experiences the school system. He is very eloquent and vividly shares his feelings of helplessness, isolation and rejection. He was bullied by peers and also shares his feelings about his former teachers. He shares that the teachers did not always demonstrate optimum beliefs about the nature of his disability or his educational needs. He is also very honest and acknowledges his own difficulties with demonstration of appropriate and expected behavior. His presentation is balanced and he provides examples of positive experiences with educators who were willing to make accommodations and understand his needs. He is very positive about his current community job and serves as an outstanding example of the capabilities of individuals with disabilities. Lastly, he states that he shares his experiences because he wants to give back and potentially prevent other students with disabilities from having similar experiences.

### 2.1. BENEFITS FOR THE UNIVERSITY

Institutions preparing teachers are often accredited by The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). NCATE identifies those standards that teacher preparation programs are expected to meet in order to establish and maintain high quality teacher education programs. Included in these standards is an expectation that teacher education programs will establish, teach and measure professional dispositions. According to NCATE (2007), *professional dispositions* are defined as:

- professional attitudes
- values, and beliefs demonstrated through both verbal and non-verbal behaviors as educators interact with students, families, colleagues, and communities; these positive behaviors support student learning and development.

Teacher preparation programs can identify a variety of specific dispositions; however, the two professional dispositions that NCATE requires that all institutions teach and assess are "fairness" and the belief that "all students can learn" (NCATE, 2006). Based on their mission and conceptual framework, professional education units can then identify, define, teach and measure additional professional dispositions. In addition to those two dispositions, this presentation has also added to the ability of the university students to value collaboration, communication, trust and respect.

### 2.2. BENEFITS FOR THE UNIVERSITY STUDENTS

While this presentation provides the future educators with an understanding of the characteristics and educational needs of students with disabilities, one of the most significant benefits is the development of those positive dispositions expected of future teachers. This is based upon the feedback which the instructors receive on the reflective papers the students submit after the presentation. Many of the teacher preparation candidates have had very few experiences with individuals with disabilities. These experiences may have been positive or negative, but have not occurred in a structure manner so that accurate or firsthand information is shared. Therefore, the students may have been left to draw their own conclusions. At minimum, most of the students begin the class with a perception that there is a significant difference between someone with and someone without a disability. The opportunity to interact with this presenter as a peer allows for the recognition of similarities rather than differences and acknowledgement of abilities rather than disabilities. This presentation is an outstanding method for teaching and assessing dispositions, which are often difficult to teach and measure in a university teacher education program.

*All Students Can Learn.* The belief that "all children can learn" appears to be very fundamental and almost simplistic; however, this concept is far more complex when applied to children and youth with disabilities. Teacher education candidates must recognize that all students, whether those that demonstrate profound mental retardation or giftedness are capable to learn in the educational setting. In order to learn, students with disabilities must be given opportunities and taught in the settings that will facilitate the most optimum level of generalization. Very often, this is the regular education classroom or the community setting. Social skills learned are best reinforced and generalized in inclusive settings with other typical students (Allen & Cowdery, 2009). In addition, in order to implement appropriate strategies, teachers must refrain from predicting what they believe the student may

be incapable of doing because of the identified label. The above presentation exemplifies the need to address special education students' needs from a capability framework.

In order to emphasize the College of Education's commitment to "all students can learn", we believe that it is critical to listen to the voice and perspective of the person with disabilities and their family members. Very often, they provide critical and essential information that will guide instruction and assessment so that all students truly can learn. Within this presentation, his own needs and adaptations that would support the learning process are shared. For example, he emphasizes the need to retreat in a safe place and "regroup". Rather than regarding this as an impediment and loss of academic learning time, teacher preparation candidates recognize that this accommodation allows time he needs to refocus on learning so that he "can learn". This activity and resulting evidence are then very beneficial as a method of demonstrating to The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) that we have a firm commitment to the establishment of this particular disposition, which they have identified as fundamental to teacher education programs.

*Fairness*. Fairness can be measured in terms of equality or equity. According to Adler (1982), equality is interpreted as sameness, implying that all students are entitled to the same education through high school, which includes a standard liberal arts curriculum. While equality in education should and must imply equal access to education and good schools, it should not imply the same curriculum for all individuals (Noddings, 2005). Rather than sameness of curriculum, the curriculum should be tailored to meet the unique needs and interests of the students.

Fairness for children and youth with disabilities goes beyond the above dimension of equality to demonstrate the concept of fairness as equity pedagogy. Here fairness is providing children and youth with disabilities education opportunities, which match instruction to their learning style and needs. This need based definition focuses on the rights of individuals with disabilities to be provided with education opportunities that seek to empower them with the same fundamental rights as everyone else: a quality education (Cartledge, Gardner & Ford, 2009). This presentation elaborates this concept of fairness. Teacher preparation candidates are given the opportunity to focus on the critical need to differentiating instruction and provide the student with disabilities equal access to curriculum as well as settings and opportunities. In addition, the presenter shares experiences in which he felt he was disciplined unfairly and in ways that were not consistent across all students. It becomes critical that teacher education candidates accept the need to thoroughly understand the basis for inappropriate behavior and then intervene in a manner that is consistent and fair to all students.

*Respect.* Beyond the expectations of accreditation, university teacher preparation programs must stress sensitivity to the feelings of the person with disabilities. The power of words cannot be ignored and language used to describe individuals with

disabilities has a tremendous impact on our perceptions of disabilities (Smith, 2007). Respect for children and youth with disabilities was further mandated into law in 1990 when Individuals with Disabilities Education Act (IDEA, 1990) reauthorized the law to introduce "people first" language. The presenter reinforces this concept repeatedly each time he asks teacher preparation candidates to listen to him and respect him as a human being and not an "autistic" individual. The negative power of words and attitudes towards the presenter significantly impacted his level of self-esteem during the high school years when he was bullied and according to him, the bullying was ignored by the teachers. He notes that ironically, these same teachers would not tolerate inappropriate racial/ethnic comments. In his perception, they did not consider words like "retard" to have the same impact as a derogatory racial comment. It is the hope of the university teacher preparation program that experiences such as these will greatly improve our students' understanding of diversity.

A further advantage to this presentation is the teacher preparation candidates' recognition that individuals with disabilities can be and are productive members of society. This presentation persuades teacher preparation candidates to develop a respect for him as an individual who is currently holding a job, and participating as a productive member of society.

*Communication, Collaboration and Trust.* While not explicit, the presentation emphasizes the responsibility of the teacher to optimally meet the unique needs of all children and individuals with special needs. Implicit is the need to communicate with the student, collaborate with the family, and trust.

Communication is the exchange of a message, not only what is said but how it is said, and what is not said. It can be verbal or nonverbal (Cartledge, Gardner & Ford, 2009). Individuals with disabilities sometimes communicate differently and it is the responsibility of the educator to be competent in recognizing and understanding these differences. Throughout the presentation many of the examples revealed a lack of communication between his teachers and himself during the presenter's elementary and high school years. As noted above, he was often a victim of bullying and teasing. His teachers rarely gave him an opportunity to express his frustrations, which further exacerbated his negative responses. As the presenter reinforced to teacher candidates: "One person can make a difference. You, the teacher, should take the opportunity to stop others from hurting others".

Collaboration with family members is also important. When family and educators share information with mutual respect and understanding the learning environment is enhanced (Friend, 2006). Teacher preparation candidates are made aware that collaboration with family members includes talking with, sharing information and respecting opinions and concerns of family members (Salend, 2008). The lack of collaboration with family and school educators was revealed when the presenter's mother spoke of the number of times he was punished actions that were a result of the disability.

Last but not the least, the presentation emphasizes the need for trust between the student, educator, family and all other professionals involved to create a safe learning environment. Trust develops with consistency, flexibility and intervention over consequences and punishment when appropriate (Allen & Cowdery, 2009).

## 3. CONCLUSION

The type of presentation we described above has a powerful impact on teacher preparation candidates who overwhelmingly respond positively to it. Feedback not only includes discussions on the social, ethical and legal aspects of students with disabilities in inclusive setting, but more importantly provides teacher preparation candidates with an opportunity to reassess their own perspectives and attitudes for individuals with disabilities. The presenter's need to share his story so that he can in a "small way be an advocate for other students with disabilities" is compelling. In his own words, "you have the potential to change the way the educational system treats students with disabilities".

*Primit în redacţie la: 16. III. 2010*

REFERENCES

1. ADLER, M.J., *The paideia proposal* in NODDINGS, N. (Eds.), *The challenges to care in schools,* New York, Teachers College Press, 1982, p. 28–29.
2. ALLEN, K.E. & COWDERY, G.E. (Eds.), *The exceptional child: Inclusion in early childhood education,* New York, Thomson Delmar Learning, 2009.
3. CARTLEDGE, G., GARDNER, R. & FORD, D., *Diverse learners with exceptionalities: Culturally responsive teaching in the inclusive classroom*, Upper Saddle River, NJ, Pearson, 2009.
4. DSM-IV-TR, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,* 4th edition, American Psychiatric Association, 2000.
5. FRIEND, M. (Ed.), *Special education: Contemporary perspective for school professionals,* Boston, MA, Pearson Education, Inc., 2006.
6. IDEA 2004, *The Individuals with Disabilities Education Act*, US Department for Education, http://idea.ed.gov/, 2004.
7. NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (NCATE), *NCATE Issues Call for Action; Defines Professional Dispositions as used in Teacher Education,* NCATE News, November 13, 2007. Retrieved October 17, 2008 from: http://www.ncate.org/public/102407.asp?ch=148.
8. NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION (NCATE), *A Statement from NCATE on Professional Dispositions*, NCATE News, June 16, 2006. Retrieved January 10, 2009 from http://www.ncate.org/public/0616_MessageAWise.asp?ch=150.
9. NODDINGS, N., *The challenges to care in schools,* New York, Teachers College Press, 2005.
10. SALEND, S.J., *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices,* 6th edition, Upper Saddle River, NJ, Pearson, 2008.
11. SMITH, D.D. (Eds.), *Introduction to special education: Making a difference*, Boston, MA, Pearson Education, Inc., 2007.

REZUMAT

Pe măsură ce programele de educație incluzivă sunt tot mai răspândite, devine necesar ca profesorii să aibă cunoştinţe şi deprinderi în domeniul educației persoanelor cu cerințe speciale, astfel încât să poată răspunde nevoilor educaționale ale tuturor elevilor prezenți în clasă. Ca urmare, multe universități din Statele Unite au introdus în curriculumul obligatoriu pentru studenții din domeniul ştiinţelor educației şi cursuri privind educația persoanelor cu dizabilități. În prezent, pentru a asigura o pregătire corespunzătoare studenților care vor lucra cu persoane cu dizabilități la clasă, Universitatea din Akron cere viitoarelor cadre didactice să urmeze un curs introductiv în domeniul educației speciale.

Acest articol prezintă o abordare unică în acest sens: o persoană care suferă de autism a fost invitată în fața studenților pentru a le împărtaşi acestora detalii cu privire la experiențele sale din timpul şcolarității. Rezultatul obținut după primele interacțiuni cu studenții a dovedit faptul că acest mod de lucru reprezintă o metodă eficientă pentu a dezvolta o atitudine pozitivă a studenților şi pentru a dizolva modul stereotip de a privi persoanele cu cerințe educative speciale.

# THE SELF IN SOCIAL PSYCHOLOGY: TOWARDS NEW PERSPECTIVES

VLAD-PETRE GLĂVEANU*

Abstract

Interrogations about the self are as ancient as humankind and the "who am I?" question seems to have travelled across historical times only to be posed more acutely than ever in our postmodern age. This essay will start by reviewing definitions of the self as well as the main problems psychologists are confronted with when theorizing the self. I will argue, in supporting the vision of the self as being a social structure, that both tendencies to "individualize" and "discursify" fail to acknowledge the intersubjective nature of the self and its genesis within me–other relations. This particular approach will be further developed by connecting the self to the social context of representations, attributions and culture. In the end, the notion of "synergetic self" will be introduced and developed with an emphasis on its dynamic, transformative, emergent and creative dimensions. I will explain how this new standpoint manages to overcome old dichotomies in the psychology of selfhood and to offer a truly social and contextual account of the self.

**Cuvinte-cheie**: self, abordarea individualistă, abordare discursivă, intersubiectivitate, cultură, reprezentări, atribuiri, sinergie.

**Key words**: self, individualistic approach, discursive approach, intersubjectivity, culture, representations, attributions, synergy.

## 1. INTRODUCTION

Despite its *ontological and epistemological centrality* and the vast literature on the topic of selfhood there are still no agreed upon definitions of the self. Most authors tend to avoid the "unanswerable" question of what self is and their constructions are based more on implicit understandings than clear-cut descriptions. As with the concept of consciousness, the self is catalogued among those notions that are *never clear, univocal and straightforward* (Harré, 1998).

Pioneers in the study of self (see Mead, 1934) considered that the experience of the individual takes place in the mind but only the development of a self makes the person realise that the experience is *its own*. More recently the self has been conceptualized either as a *site*, the place from where the person perceives the world and acts towards it (Harré, 1998; Benson, 2001), or as "*selving*", a dynamic and

* London School of Economics and Political Science.

collective process (Markus *et al*., 1997). Other definitions focused on the idea of properties (divisible, boundary diffusible, unifiable, possessable, introspectable – Jopling, 1997) or on discovering operational criteria for "detecting" the existence of selfhood (reflexive consciousness, interpersonal being, executive function – Baumeister, 1997).

In understanding what lead to these diverse conceptualizations we must identify the *problems* theorists are confronted with when approaching this topic:

a) the *complexity* of the self as a quintessence of human psyche and sociality;

b) the difficulty of *measuring* the self since it lacks materiality (although peculiar experiments tried to determine its weight – Gergen, 1991) and remains invisible and internal (the "true self" can only be inferred – Ichheiser, 1949);

c) the need for *conceptual delimitations* since the self often appears as synonymous with consciousness, personality, psychic and especially with identity (in this regard most authors agree that identity is a subset of the self – Tajfel, 1981; Duveen, 2001);

d) the *inflation of terms* and the analytical "dissection" of the self: self-concept, self-esteem, self-presentation, self-awareness, self-identity, self-knowledge, etc.

e) the numerous ways in which the self has been understood, starting from what we may call "*lyrical*" approaches (like the existentialist, phenomenological and humanist ones, emphasising the becoming of the self), to "*epic*" (sociological perspectives studying daily interactions – see Ellis, 2001) and "*dramatic*" approaches (focused on inner psychoanalytical conflicts or on contextual and socially constructed multiple selves – see Wetherell and Maybin, 1996);

f) the challenges of the *postmodern culture* (technology, travel and communication, social connectedness) that eliminate previous romanticist or modern views and scatter the self into a plurality of voices (Gergen, 1991) turning it into a grammatical fiction (Harré, 1998);

In light of all above one may legitimately ask whether there are enough valid reasons for even talking about the self. This article will try to demonstrate not only that the self is worth considering but that it is pivotal to all our undertakings (Gergen, 1991), our orientation in the world (Benson, 2001) and social functioning (Ichheiser, 1949). Throughout the presentation a personal definition of the self as a *synergetic, evolving and creative psycho-socio-cultural system* will emerge.

## 2. LOCUS OF THE SELF: THE "INNER" VERSUS "OUTER" DILEMMA AND THE RECOVERY OF PAST SOLUTIONS

*How is the self social?* Due to its theoretical and practical consequences this is one of the most animated and important debates in the psychology of self.

In an attempt to "localise" the self and decipher its complicated existence many have pointed to *biology*, *evolution* and, more specifically, *genes*. By treating the person in the social world just as any other specie in its habitat (Stevens and

Wetherell, 1996), the radical biologic argument (biology as destiny – Reicher, 2004) achieved an embodiment and desocialization of the self. Since human agency depends on brain processes (Toates, 1996) determinism and universalism are brought into the scene while the self becomes nothing more than a module "justified" by two adaptation purposes: depositing social feedback and understanding the intentions and behaviours of others (Forgas and Williams, 2002).

A critical evaluation of such a standpoint soon reveals its flaws. Biology can never explain the entirety of the self, nor its origin (Mead, 1934) and even less the cultural variations in self expression. However, denying "the body" is obviously futile and most accounts (Toates, 1996; Benson, 2001) argue for a cultural completion of our "unfinished" genetic endowment (Geertz, 1993, cited in Reicher, 2004).

More perseverant than the biological perspective in rejecting the social is *the individualist stance*. Resting on Descartes" dictum, individualism portrays a central and lonely self, always thinking, doubting, reflecting (Jovchelovitch, 2007). Consciousness, rationality, uniqueness, efficacy and self-esteem lay at the heart of this conception. The social "other" is not only peripheral but also dangerous since it can only oppose or perturb the self (Sampson, 1993).

The "self-separate, self-contained, independent, consistent, unitary, and private" image of the self (Wetherell and Maybin, 1996, p. 221) came under severe criticism especially from social constructionists. First and foremost, cultural studies have shown that this glorification of agency, this empowered and liberated self is a Western tradition originating in the late-eighteenth-century thought (Lyons, 1978, cited in Gergen, 1991; Sampson, 1993; Adams, 2003). Its obvious essentialism (Parker, 1997) is sustained only through the linguistic illusion of the unitary self (Gergen, 1991) that allows metaphors such as the inner self or true self (Lakoff, 1997).

Even more, individualism is totally incapable of dealing with the problem of development. The infant is not a self at birth but becomes one through social interaction with significant others (Mead, 1934) and greater cultural and historical contexts "particularise" the concept and expression of the self (Markus *et al*., 1997).

In recovering the social the "locus of the self" shifted from the inaccessible interiority to the spacious exteriority linking the self to *structures*, *relations of power* and *discourses*. For many social constructionists and critical theorists society "inhabits" the very essence of personhood (Sampson, 1989), and the self becomes a gift from others (Sampson, 1993). *The centre of attention passes from the individualistic "me" to the overwhelming "other" and social control comes to substitute individual agency*.

The most representative perspective in this regard is that of Michel Foucault. His position is that power constitutes our subjectivity (in a kind of "subjectification") from the moment in our childhood when we enter the language system (Wetherell and Maybin, 1996). This radical approach within critical psychology

offers a rather grim picture of individuals living under the oppression of certain "regimes of truth" with diminished opportunities to generate "counter-discourses". The social and political mechanisms that manipulate through the means of language and internalised discourses are considered out of reach, supra-individual (Parker, 1997).

Several consequences of such a standpoint are of maximal importance. The self stops being the internal centre of gravity but "spreads" into the social, becomes *distributed* in a field of discourses and relationships (Wetherell and Maybin, 1996), continuously changing and dividing between roles (Gergen, 1991). The resultant *multiplicity and depersonalisation* replace the idea of a unified "biography" with that of countless "biographemes" (Barthes, 1977, cited in Wetherell, 1996).

As expected, radical discursive psychology has been accused of dissolving our individuality and subjectivity into language and by this rehashing the old behaviourist image of the mind as a black box (Parker, 1997). Maybe its greater deficiency is the downplaying or denial of agency and resistance.

Nevertheless, the turn to discourse outlined the importance of language and the fact that each person is exposed to a variety of narrative forms. Discourses are capable of constructing the self; they not only state but also "do" things, they are not a simple reflection of the world but also make sense of it (Wetherell and Maybin, 1996). In the light of these assumptions the idea of a *narrative self* takes shape. Telling stories is both an individual and social act and implies the existence of one or multiple narrative threads. If from a foucauldian viewpoint power networks speak through the person (the death of the author), the general outlook proposed by the narrative self tries to accommodate both author and society (Gergen, 2001), both the private and public narratives (McAdams, 1997). Overall it is considered that: "our sensitivity to narrative provides the major link between our own sense of self and our sense of others in the social world around us" (Bruner, 1986, cited in Wetherell and Maybin, 1996, p. 258).

The aim of the narrative self is to offer *a sense of coherence and continuity* in a world of diverse and often opposing discourses, to build a singular life history, a guiding story that, although is under constant transformation, provides the internal milestones of a personal trajectory. Even if the exclusion of all "sub-species" of oneself is not possible it is the task of the "omnibus meta-narrative" to (re)unite the self (Benson, 2001).

The concept of narrative self tries to bridge the "inner" and "outer" paradigms presented above. While the biological/individualistic account introduced the problem of autonomy, the social/narrative one talked about cultural and historical determinants. The solution to the "asocial" – "aindividual" dilemma rests in acknowledging *the value of intersubjectivity* and self – other dialogism (Sampson, 1993), in recognizing that self and society shape each other (Mead, 1934; Baumeister, 1997; Fiske *et al*., 1998), that they are "twin-born" (Cooley, 1918,

cited in Ziller, 1973). From this perspective humans appear as "*inter-subjects*" (Crossley, 1996) and the self as ecological and interpersonal (Neisser, 1997), arising only in the process of social interaction.

Although the literature on intersubjectivity has been flourishing in the last years (Coelho and Figueiredo; 2003; I. Marková, 2003), the intersubjective "solution" is not as new as it may seem. In fact, prominent authors in the psychology of self – Mead, Goffman and Giddens – have constructed their accounts on these premises. However, while Giddens and his reflexive self emphasise the intersubjective "me" and Goffman and his dramatic self the intersubjective "other", Mead"s theory of the self remains unrivalled for its depth of analysis and balance between individual and society.

For A. Giddens (1991) *reflexivity* is the defining and distinguishing feature of the self. It allows persons to monitor and reflect upon experience and empower them to act within the social arena. Individuals are not only constrained by social practices but they constantly examine and reformulate them (Giddens, 1990, cited in Elliot, 2001) showing that the self is anything but a passive entity. For Giddens (1991), person and society are truly interdependent and the "self in context" needs to face the "high" or "late" modern world of global institutional and technological transformations, of interpersonal anxieties and risks. In approaching inter-subjectivity he talks about the reflexive project of the self, of being coherent while constantly remodelled, about negotiating lifestyle choices and reflexively organising a life-plan.

E. Goffman (1971), on the other hand, used *the metaphor of the theatre* to analyse daily interactions. During their encounters social actors reach a common definition of the current situation (a working consensus), one that they "manipulate" through their particular "onstage" performance and that gives them a feeling of being "in control". Violations of social norms and traditions create confusion, embarrassment or even hostility and call for preventive and corrective practices. This underlines the moral character of social interactions, in which participants have, due to their characteristics, the moral right to expect a certain type of treatment. Intersubjectivity in the case of Goffman is played between an actor and its public (observers of co-participants) and agency, though possible, is defined mainly in situational terms.

Largely recognized as one of the most comprehensive accounts of the self, the psychology of G.H. Mead (1934) is based on the self–other relationship and its importance for the development of selfhood. His standpoint, defined as symbolic interactionism, starts from inter-related acts or *conversation of gestures*. Through these interactions attitudes are expressed and social responses are adjusted. When conceived in its *symbolic nature*, the conversation of gestures explains the development of human intelligence and, ultimately, of society and knowledge. The mind and the self arise through social experience and in this process *language* plays a key part by facilitating co-operation, communication and the transmission of culture.

Mead not only discussed the double-dependency between self and society but also explained how this connection is vital to *the genesis of the self*. By interacting with others, by participating in play and games, by hearing ourselves speak, we are able to see our own selves as objects, to *take the perspective of the other* and gain reflexivity. The self fully develops when these internalised attitudes of others coagulate into a "*generalized other*". For Mead the self is "populated" by others given that the agentic and spontaneous "I" needs a socially constructed and regulated "me" just as much as the "me" needs the "I".

"Selves can only exist in definite relationships to other selves. No hard-and-fast line can be drawn between our own selves and the selves of others, since our own selves exist and enter as such into our experience only insofar as the selves of others exist and enter as such into our experience also" (Mead, 1934, p. 164).

### 3. THE SELF IN CONTEXT: ATTRIBUTIONS, REPRESENTATIONS AND CULTURE

In the previous section I tried to demonstrate that the self has a social nature and emerges only within me – other relations, in an intersubjective space. This position will be now further argumented by linking the development and function of the self with broad phenomena such as attributions, representations and culture and therefore illustrating how social practices and knowledge shape our understanding of oneself and the world.

From the middle of the last century there has been a pressing need for social psychologists to uncover the ways in which persons perceive others and integrate social experience (see Ichheiser, 1949). The *social representations theory* is perhaps the most prominent and well-articulated account on how social knowledge is produced, transmitted and transformed (Jovchelovitch, 2007) and how it becomes functional, within a certain social milieu (Bauer and Gaskell, 1999). The founder of the theory, Serge Moscovici (1984), envisioned social representations as *general systems of values, ideas and practices that help us navigate and master the world* (Moscovici, 1973, cited in Duveen and Lloyd, 1990).

Living in a human society every one of us is integrated, from early childhood, into a dynamic representational environment that forms our "*reality*" (Moscovici, 1984; Jovchelovitch, 2007). Representations are both social and symbolic in expressing subjective, intersubjective and objective worlds since:

"They involve a symbolic labour that springs out of the interrelations between self, other and the object-world, and as such have the power to signify, to construct meaning, to create reality" (Jovchelovitch, 2007, p. 11).

Individuals are never passive receivers of social representations but actively construct them, are aware of them, share and comprehend, accept or reject them (Breakwell, 2001). As follows I will argue that, understood in the terms above, *social representations are bricks in the fabric of the self, catalysts of its genesis and modulators of its social and cultural expression*.

In discussing the relation between self and social representations we must acknowledge the fact that the self per se is a complex representation, build within social interaction and endowed with deep cognitive, motivational and emotional components. Cognitivists speak in this regard about self-concepts as ways in which we see ourselves (Neisser, 1997) but there is much more to the perspective of *self as representation* that goes beyond simple imagery. First of all there is no single and complete representation of the self and probably a good way of grasping this connection is by *analysing social identities in terms of representations of the self* that stand as reference points for both person and other in each social contact.

"It is as social identities that social representations become psychologically active for individuals. Thus we can say that in expressing or asserting a social identity individuals draw on the resources made available through social representations" (Duveen and Lloyd, 1990, p. 7).

"Social representations are a network of mediating social meaning which lends texture and material to the construction of identities" (Jovchelovitch, 1996, p. 5).

Self and identities are not simply representational products but a permanent factor in each representational process. The "*who*" of representations (Jovchelovitch, 2007) is a constant dimension allowing every representation to re-construct and transmit not only the "object" but also the "author" (individual, group or community).

Gerard Duveen (2001) offers an elaborate account of the relationship between representation and identity/self from *a developmental perspective*. He argues that every child is born into a world of already structured social representations belonging to the family, community and broader society. Parents, and adults in general, have already built a set of expectations, hopes and fears concerning the infant and these representations of identity are internalized by the child from an early age. In this sense, *parents create a construction that will model the actual reality of the child*. The process of "being identified" and "situated" in a world of meanings/representations is therefore essential to de development of the self. This phenomenon, called *prolepsis* (Cole, 1996), shows how culture and representations actively shape the way in which neonates are received and treated by adults. Education in itself is guided by what adults "know" from the past and how they consequently envision the future of the child.

*It is by understanding the nature of the representational work during the ontogenesis that the sterile agency versus social compliance debate can be transcended*. In effect, although there are some types of representations (like gender; Duveen, 2001) that are imposed to the child and adopted (almost) unconditionally, the vast majority of social representations engage the self as an agent, capable of resistance, of negotiating and transforming specific representations/identities (Howarth, 2002). This is the reason why self-development is, essentially, a fascinating process of simultaneously *becoming adjusted to* as well as *adjusting the* representational

world. This state of affairs has been recognized almost a century ago by G.H. Mead (1934) and, later on, all theorists having intersubjectivity as a focal point, through their emphasis on the role of the other and of meaning in the production of self.

As mentioned before, social representations play an important part not only in the genesis of the self but also in the social functioning of the person. In classical social psychology this area is largely covered by theories of *social perception and attribution*. Both representations and attributions are related to knowledge, the fundamental human need to understand and explain causality (Augoustinos & Walker, 1995). Nevertheless, attributions have not always been associated with social representations. On the contrary, denying the legacy of Heider (Farr and Anderson, 1983), there is a strong tradition of research in attribution theory that purposely ignores the social/representational contexts or turns them into experimentally controlled variables.

A good example is offered by Jones and Nisbett (1971) who argue that differences in attribution between actors and observers are due to the different types of information they posses and the way they process this information. This is how the *Fundamental Attribution Error* of interpreting one"s own behaviour in situational terms and other"s behaviour in dispositional ones is justified. Conceived as an information processing device, the individual can only learn about himself/ herself through self-observation and validation of inferred beliefs (Nisbett and Valins, 1971). But, because *the actor and the observer are conceptualized as separate* there is no possibility of taking the perspective of the other upon oneself and individuals are limited to watching over one"s own behaviour and matching actions with attributes.

Consequently, attribution theories have been commonly criticized for focusing solely on the individual as a "scientist"/"statistician" (Moscovici, 1984) and being too cognitive and universalistic in their accounts (Augoustinos and Walker, 1995). Metaphorically speaking, *attributions and attitudes represent just the visible top of the iceberg* (Duveen and Lloyd, 1990). The large and significant structures beneath are the systems of social representations, collective experiences and ideologies.

Synthesizing all the above I propose a schematic model for the relation between self, social interaction, attributions and representations (see Figure 1) in which *self and other are recognized as having a unified actor/observer perspective and perceiving both themselves and the situation through the "lenses" of informed and contextualized attributions and representations*. The self and the other are never abstract or theoretical entities but real persons, in real social situations, acting from within a social context: group, community, society/culture. All these three major levels foster certain systems of representation that both define and support them (representations, categories and social positions are all interconnected; see Wagner and Hayes, 2005).

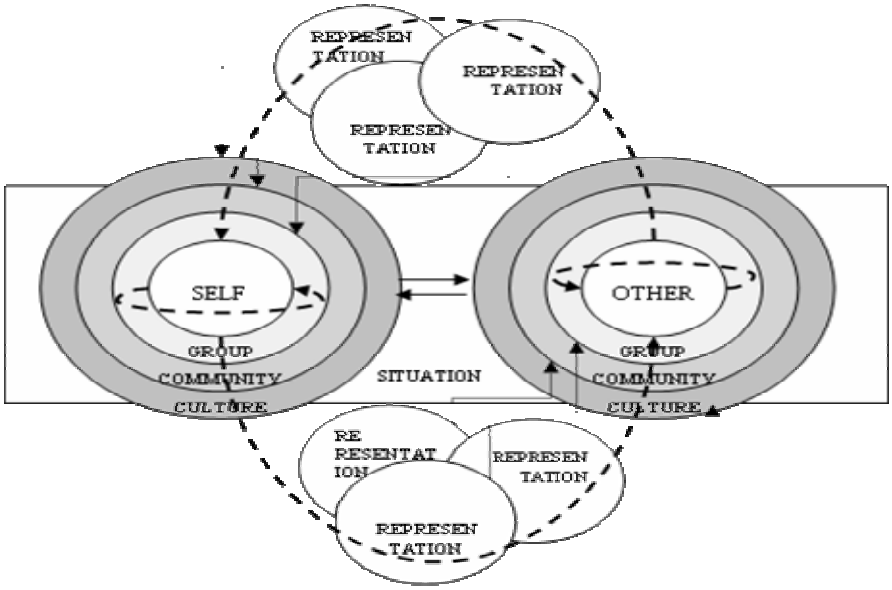



Figure 1 – A integrated and contextual model of self – other interactions.

The series of attributions (symbolized in Figure 1 by black intermittent lines) are never simple causality judgements but genuine efforts of understanding *both* self and other. They are not mechanical inferences in terms of situational/dispositional interpretations but complex evaluations guided by available social representations of self, other and relation/situation. In agreement with Farr and Anderson (1983) this model conceives attributions as a dynamic *exchange of perceiver-other representations*.

At the broadest level, the value of the *social and cultural contexts* is best reflected in cross-cultural studies about the self. Since the self-systems/"selfways" are the basis of our culture-specific existence (Markus *et al*., 1997) and representations are constitutive of culture (Moscovici, 2001), an analysis of *how the self is represented across cultures* confirms the social and contextual nature of selfhood.

One of the earliest conclusions in this type of research suggested that the Western representational system is dominated by the image of the *independent self* while the East embraces the vision of an *interdependent self* (Markus & Kitayama, 1997). These studies usually focused on language (see Wetherell and Mybin, 1996), self-description tasks, surveys or observation (for a review see Smith and Bond, 1998; Fiske *et al*., 1998). Most of them showed that the autonomous and self-determined person is not a universal model and may even look peculiar in Asian cultures (such as Japan) where a relational or interdependent self is literally

considered "a bigger self" (Markus and Kitayama, 2003). In many African countries the community is so important that there is no definition of a person apart from it (Paris, 1995).

Different cultures show not only different patterns of self-representation but also of *self and other attributions*. Reviewing the literature, Bond and Smith (1990) support the conclusion that people with idiocentric values focus more on actions while those with allocentric values pay more attention to the context and how actors relate to one another. Under these circumstances the Fundamental Attribution Error as envisioned by Jones and Nisbett (1971) proves to be hardly fundamental.

#### 4. CONTRADICTIONS AS A RESOURCE – THE SYNERGETIC SELF

Although the experience of the self is intrinsically human it seems that no theory has achieved to fully appreciate this complex reality. The idea of individual/ biological determinants is incorrect in assuming an asocial, independent self. On the other hand, the narrative and saturated images of the self, while emphasizing the social, risk to "overpopulate" the self (Jopling, 1997). Not even the intersubjective accounts escaped criticism. Giddens is generally accused of playing down the role of culture in conceptualizing the self, of disembedding and individualising the person (Adams, 2003). Goffman is much too centred on maintaining expressive control over one"s performances while Mead is too cognitive and "conscious" (Elliot, 2001).

A careful analysis shows that most of these accounts fail in conceptualizing a self that is both personal/agentic and social/re-presented, both unified and multiple, both rational and affective. The *antinomies of the self* seem insurmountable unless adopting the "cosy" solution of compromise. What this last section will argue is that the self is never a lifeless mixture but *a fully functional synergetic system*.

The Greek etymology of the world *synergy*, "working together", argues that the whole is always more than its parts. A synergetic vision is equally structural and dynamic, based on a systemic approach but improving it. Applied to the concept of self, it explains selfhood both as a product and as a process, as a sum of intrapersonal and micro/macro-social relations, as a self-organizing and open system. *The synergetic self is an emergent one, never completed, always transforming and reconciling its contradictions* (see Figure 2).

A synergetic approach is not to be confused with a cybernetic one. The system of the synergetic self has nothing in common with mechanical visions of highly ordered and predictable cybernetic structures. On the contrary, *synergetics* as a science and metascience originating in the '70s is most adequate to study complex living systems consisting of nonlinear interacting parts, being "far from equilibrium" and constantly generating order from a state of entropy. Synergism invites us to rethink the dialectic between part and whole, order and chaos, equilibrium and disequilibrium.

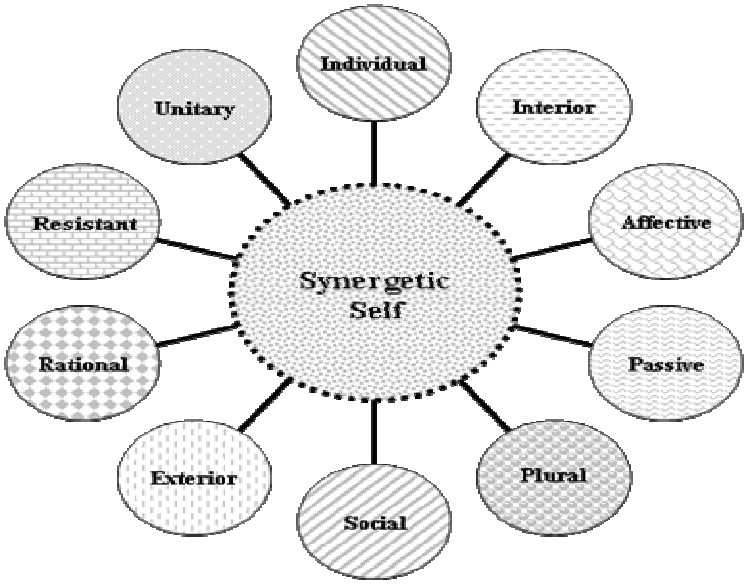



Figure 2 – The Synergetic Self.

The principles of the synergetic approach (see Zlate, 2007) can be easily and effectively applied to the psychology of the self as follows:

1. *The interaction principle*. Different "parts" or aspects of the self (either seen as identities, roles, components, narratives, representations etc.) interact generating effects of co-operation and competition. The unified self is a process and not the final product of this interaction. Such a vision has been largely supported by most theorists when discussing the tension between inner personality and social roles (Ichheiser, 1949) or the cynic disbelief in personal performances (Goffman, 1971). Perhaps the synergetic interaction principle is best reflected in Mead"s distinction (1934) between a spontaneous "I" and a "me" incorporating the attitudes of others where the two are distinguishable yet interdependent phases in the production of self.

2. *The dynamic instability principle*. The image of a perfectly balanced and motionless self is one of stagnancy and non-evolution. The lived self is a self that grows, changes, flows, although this dynamics is often marked by insecurities, anxieties and risks (see the experience of separation/divorce in Giddens, 1991). Our interiority would be unimaginable without the capacity for contradiction, for constant rhetoric and debate (Billig, 2001). Our multiplicities inevitably lead to a clash of identities within the person (Wetherell and Maybin, 1996), to a multi-phrenic condition (Gergen, 1991). Metaphorically speaking, the role of the synergetic self is not to "melt" down the orchestra of inner "voices", but to be a flexible and supple conductor, to dynamically engage them in the process of self construction.

3. *The creative disequilibrium principle*. Closely related to the previous principle, it envisions the self as a constructive and creative functional "disorder". The outer world is a world of flux (Reicher, 2004), constantly challenging our efforts to reach a state of equilibrium while demanding a "bureaucratization" of the self (Goffman, 1971). Being in (quasi)disequilibrium allows us to experiment and therefore to improve and develop the self (see the importance of play and games in Mead, 1934, and the concept of role-distance in Goffman, 1971). It makes us innovative in dealing with our conflicts and maladjustments and gives us a sense of a "situated" existential freedom (Stevens and Wetherell, 1996). In this context dissonance and contradictions are the fuel alimenting a creative process of qualitative self-change.

4. *The transformative relations principle*. The synergetic conception is at the apogee of the relational/intersubjective understandings of the self. It acknowledges the social and cultural context of the self and highlights the interconnections between self, others and objects. The synergetic self is embedded in a network of social representations where, due to a plurality of others and objects (or a state of cognitive polyphasia, see Jovchelovitch, 2007), it mobilizes symbolic resources in making sense of the world (Figure 3). The synergetic dynamics of the self reflects the concept of microgenesis (Duveen and Lloyd, 1990) in which social representtations and identities are permanently elaborated and changed through social interaction. All relations have a transformative potential and represent a realm of negotiation, interpretation, construction and re-construction of self (Elliot, 2001; Howarth, 2002).

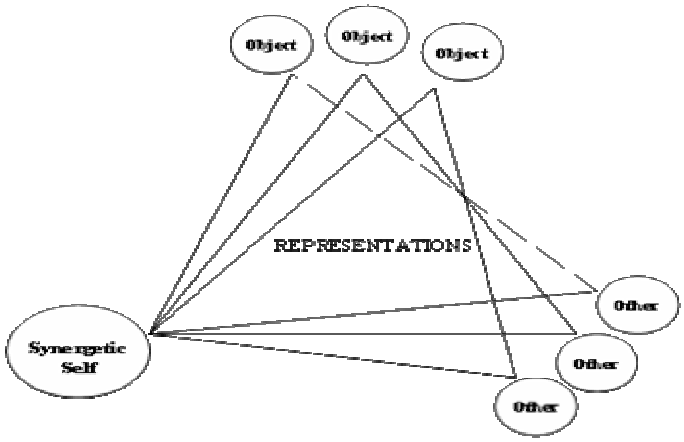



Figure 3 – The Synergetic Self in a representational network.

All the arguments presented above and generally throughout this article are intended to support the idea that the self can"t be conceived outside of the social and relational context. As demonstrated earlier, neither the biologic/individualistic neither the discursive/saturated perspectives manage to locate the essence of the self which lays in the space of intersubjectivity, of me–other relations. Representations, attributions and culture constitute both the environment and the fabric of self. The synergetic approach helps us emphasize the value of creative syntheses, of exploring potential selves and incorporating various postmodern cultural possibilities (Gergen, 1991).

As Gerard Duveen (2001) argued, many social psychologists answered the "Who am I?" question of identity with the general "*I am who the other says I am*". It took several decades to introduce the more existentialist viewpoint of "*I am what I make of what others say I am*". In light of the current developments in social representations theory and in synergetics, we may frame the self in the new and inviting terms of "*I am what I creatively make of how others represent me*".

*Primit în redacţie la: 14. IV. 2010*

REFERENCES

1. ADAMS, M., *The reflexive self and culture: a critique*, British Journal of Sociology, **54**, *2*, 2003, p. 221–238.
2. AUGOUSTINOS, M. & WALKER, I., *Social cognition: An integrated introduction,* London, Sage, 1995.
3. BAUER, M. & GASKELL, G., *Towards a Paradigm for Research on Social Representations*, Journal of the Theory of Social Behaviour, **29**, *2*, 1999, p. 163–186.
4. BAUMEISTER, R., *The Self and Society: Changes, Problems and Opportunities* in R. ASHMORE and L. JUSSIM (Eds.), *Self and Identity: Fundamental Issues,* New York, Oxford University Press, 1997, p. 191–217.
5. BENSON, C., *The Cultural Psychology of Self*, London, Routledge, 2001.
6. BILLIG, M., *Discursive, Rhetorical and Ideological Messages* in M. WETHERELL, S. TAYLOR and S. YATES (Eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader*, London, Sage, p. 210–221.
7. BREAKWELL, G., *Social Representational Constraints upon Identity Processes* in K. DEAUX and G. PHILOGENE (Eds.), *Representations of the Social,* Oxford, Blackwells, 2001, p. 271–284.
8. COELHO, N.E. & FIGUEIREDO, L.C., *Patterns of Intersubjectivity in the Constitution of Subjectivity: Dimensions of Otherness*, *Culture & Psychology*, **9**, *3*, 2003, p. 193–208.
9. COLE, M., *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline,* Cambridge, Belknap Press, 1996.
10. CROSSLEY, N., *Intersubjectivity: The Fabric of Social Becoming,* London, Sage, 1996.
11. DUVEEN, G., *Representations, Identities, Resistance* in K. DEAUX and G. PHILOGENE (Eds.), *Representations of the Social,* Oxford, Blackwells, 2001, p. 257–270.
12. DUVEEN, G. & LLOYD, B., *Introduction*, in DUVEEN G. and LLOYD B. (Eds.), *Social Representations and the development of knowledge,* Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 1–10.
13. ELLIOT, A., *The Concepts of Self,* Cambridge, Polity Press, 2001.
14. FARR, R.M. & ANDERSON, T., *Beyond Actor-Observer Differences in Perspective: Extensions and Applications* in M. HEWSTONE (Ed.), *Attribution theory: social and functional extensions,* Oxford, Blackwell, 1983, p. 45–64.

15. FISKE, A., KITAYAMA, S., MARKUS, H. & NISBETT, R., *The cultural matrix of social psychology* in D. GILLBERT, S. FISKE and G. LINDZEY (Eds.), *The Handbook of Social Psychology*, **II**, MA, McGraw-Hill, 1998, p. 915–981 (4th edition).
16. FORGAS, J. & WILLIAMS, K., *The Social Self: Introduction and Overview* in J. FORGAS and K. WILLIAMS (Eds.), *The Social Self: Cognitive, Interpersonal, and Intergroup Perspectives*, New York, Psychology Press, 2002, p. 1–20.
17. GERGEN, K., *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life,* New York, Basic Books, 1991.
18. GERGEN, K. *Self-Narration in Social Life* in M. WETHERELL, S. TAYLOR and S. YATES (Eds.), *Discourse Theory and Practice: A Reader,* London, Sage, 2001, p. 247–260.
19. GIDDENS, A., *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age,* Cambridge, Polity Press in association with Blackwell, 1991.
20. GOFFMAN, E., *The Presentation of the Self in Everyday Life,* Harmondsworth, Penguin, 1971.
21. HARRÉ, R., *The Singular Self: An Introduction to the Psychology of Personhood,* London, Sage, 1998.
22. HOWARTH, C., *Identity in Whose Eyes? The Role of Representations in Identity Construction,* Journal of Theory of Social Behaviour, **32**, *2*, 2002, p. 145–162.
23. ICHHEISER, G., *Supplement: Misunderstanding in Human Relations: A Study in False Social Perception*, The American Journal of Sociology, **55**, *2*, 1949, p. 5–67.
24. JONES, E. & NISBETT, R., *The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior* in E. JONES, D. KANOUSE, H. KELLEY, R. NISBETT, S. VALINS and B. WEINER (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior,* Morristown, General Learning Press, 1971, p. 79–94.
25. JOPLING, D., *A "Self of selves"?* in E. JONES, D. KANOUSE, H. KELLEY, R. NISBETT, S. VALINS and B. WEINER (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior,* Morristown, General Learning Press, 1997, p. 249–267.
26. JOVCHELOVITCH, S., *In defence of representations* [online], London, LSE Research Online, 1996, available at http://eprints.lse.ac.uk/2638.
27. JOVCHELOVITCH, S., *Knowledge in Context: Representations, Community and Culture,* London, Routledge, 2007.
28. LAKOFF, G., *The internal structure of the Self* in U. NEISSER and D. JOPLING (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding,* Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 92–113.
29. MARKOVÁ, I., *Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality*, Culture & Psychology, **9**, *3*, p. 249–259.
30. MARKUS, H.R. & KITAYAMA, S., *Culture, Self, and the Reality of the Social*, Psychological Inquiry, **14**, *3/4*, 2003, p. 277–283.
31. MARKUS, H.R., MULLALLY, P. & KITAYAMA, S., *Selfways: Diversity in modes of cultural participation* in U. NEISSER and D. JOPLING (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding,* Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 13–61.
32. MCADAMS, D., *The Case for Unity in the (Post)Modern Self: A Modest Proposal* in R. ASHMORE and L. JUSSIM (Eds.), *Self and Identity: Fundamental Issues,* New York, Oxford University Press, 1997, p. 46–78.
33. MEAD, G.H., *Mind, Self and Society. From the standpoint of a social behaviourist,* Chicago, University of Chicago Press, 1934 (Edited with an introduction by C. Morris, 1962).
34. MOSCOVICI, S., *The phenomenon of social representations* in R.M. FARR and S. MOSCOVICI (Eds.), *Social Representations,* Cambridge, Cambridge University Press, 1984, p. 3–69.
35. MOSCOVICI, S., *Why a Theory of Social Representations* in K. DEAUX and G. PHILOGENE (Eds.), *Representations of the Social,* Oxford, Blackwell, 2001, p. 8–35.
36. MURPHY, G., *Personality,* New York, Harper and Brothers, 1947.

37. NEISSER, U., *Concepts and self-concepts* in U. NEISSER and D. JOPLING (Eds.), *The conceptual self in context: Culture, experience, self-understanding,* Cambridge, Cambridge University Press, 1997, p. 3–12.
38. NISBETT, R. & VALINS, S., *Perceiving the Causes of One"s Behavior* in E. JONES, D. KANOUSE, H. KELLEY, R. NISBETT, S. VALINS and B. WEINER (Eds.), *Attribution: Perceiving the Causes of Behavior,* Morristown, General Learning Press, 1971, p. 63–78.
39. PARIS, P.J., *The spirituality of African peoples,* Minneapolis, Augsburg Fortress, 1995.
40. PARKER, I., *Discursive Psychology* in D. FOX and I. PRILLELTENSKY (Eds.), *Critical Psychology: An Introduction,* London, Sage, 1997, p. 284–298.
41. REICHER, S., *The Context of Social Identity: Domination, Resistance, and Change*, Political Psychology, **25**, *6*, 2004, p. 921–945.
42. SAMPSON, E., *The Deconstruction of the Self* in J. SHOTTER and K. GERGEN (Eds.), *Texts of Identity,* London, Sage, 1989, p. 1–19.
43. SAMPSON, E., *Celebrating the Other: A Dialogic Account of Human Nature,* Boulder, Westview Press, 1993.
44. SMITH, P. & BOND, M.H., *Social Psychology across Cultures,* London, Prentice Hall Europe, 1998.
45. STEVENS, R. & WETHERELL, M., *The self in the modern world: Drawing together the threads* in R. STEVENS (Ed.), *Understanding the Self,* London, Sage, 1996, p. 339–369.
46. TAJFEL, H., *Human groups and social categories: studies in social psychology,* Cambridge, Cambridge University Press, 1981.
47. TOATES, F., *The embodiment of the self: A biological perspective* in R. STEVENS (Ed.), *Understanding the Self,* London, Sage, 1996, p. 35–88.
48. WAGNER, W. & HAYES, N., *Everyday Discourse and Common Sense: The Theory of Social Representations,* New York, Palgrave Macmillan, 2005.
49. WETHERELL, M., *Life Histories / Social Histories* in M. WETHERELL (Ed.), *Identities, groups and social issues,* London, Sage, 1996, p. 299–361.
50. WETHERELL, M. & MAYBIN, J., *The distributed Self: A social constructionist perspective* in R. STEVENS (Ed.), *Understanding the Self,* London, Sage, 1996, p. 219–279.
51. ZILLER, R., *The Social Self,* New York, Pergamon Press Inc., 1973.
52. ZLATE, M., *Introducere in psihologie,* Iaşi, Polirom, 2007.

## REZUMAT

Interogațiile despre self sunt la fel de vechi ca omenirea şi întrebarea „Cine sunt eu?" pare să fi apărut din timpuri istorice pentru a fi pusă mai acut decât oricând în epoca postmodernă. Acest eseu va începe prin trecerea în revistă a definițiilor self-ului, precum şi a problemelor principale cu care psihologii s-au confruntat în teoretizarea self-ului. Voi argumenta pentru a oferi suport pentru conceptualizarea self-ului drept o structură socială, că ambele tendințe, „individualizare" şi „discursificare" nu reuşesc să surprindă natura intersubiectivă a self-ului şi geneza sa în relațiile eu–alții. Această abordare deosebită va fi dezvoltată în continuare, prin conectarea self-ului la contextual social al reprezentărilor, atribuirilor şi culturii. În ultima parte va fi introdusă şi dezvoltată noțiunea de self sinergetic prin accentuarea dinamicii acestuia, dimensiunilor transformative, emergente şi creative. Voi explica modul în care acest nou punct de vedere reuşeşte să depăşească vechile dihotomii din psihologia self-ului şi să ofere o concepție cu adevărat socială şi contextuală a acestuia.

# THE ***BRAVE NEW WORLD*** OF ELECTRONICS AND THE WELL-BEING OF OUR CHILDREN

BOZHIDAR DIMITROV*

Abstract

This study is a review over the results of the researches made on the effects of the new electronic technologies on children. The behavioral problems developed by the children whose mothers were using regularly mobile phones during their pregnancy were: 25% more risk from emotional problems; 35% more risk from difficult relationships with peers and chances to become hyperactive; 50% more proneness to problems with conduct. The children who use frequently the mobile phones develop problems as headache, fatigue, difficulties in concentration, vertigo/dizziness, attention disorders, nervousness, changes in the sleep architecture etc. Not just the use of new gadgets create problems, but also social networking websites as Facebook, Twitter etc. are said to shorten attention span, encourage instant gratification and make young people more self-centered. Starting from these researches from around the world, it is very necessary that also Balkan countries to make studies on the impact of new communication technologies.

**Cuvinte-cheie**: telefoane mobile, noi tehnologii de comunicaţie, ADHD, reţele de socializare.

**Key words**: mobile phones, new communication technologies, ADHD, social networking.

Anthony Burgess, of course, could not have had the facts as to conceive in detail the gruesome outcome of technologies upon our well-being in the distant future. I probably have also to apologize for using his notorious term both to his ardent readers and to innocent youngsters for the hidden intent of frightening them. Nevertheless, new technologies indeed impose upon our frail structure new challenges that, though quite amazingly and commendably looking at the movies could not be handled that easily in everyday life. Here I will dwindle into just two of the miracles of modern civilization and their collateral damage from the viewpoint of psychology and neurophysiology.

Let's first speak about (or should I say – over) mobile phones. I am already accustomed to meeting toddlers on their way to the kindergarten with these gadgets dangling from their necks. The caring parents obviously need to have a constant feedback from their bright offspring. Bad thing is that all the time, without even being touched upon, the wicked thing emits around 900 MegaHertz waves (9 million oscillations per second) while "listening" attentively for the long-

* Institute of Psychology, Bulgarian Academy of Sciences.

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 284–290, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

awaited parental call... Remember, kids at preschool age are not only having still rather thin skull, their brains are continuing to mature and grow, they even might not have acquired a firmly closed fontanella on the top of skull yet!

And I now come to the point: I was really appalled when I read two years ago about a study on about 13 000 children born in the late 90s whose mothers were using regularly mobile phones during their pregnancy. Turns out that the risk of these babies to develop behavioral problems later in life was 54% more likely than the risk in babies whose mothers have not blabbed over and over. The behavioral problem hitherto mentioned is known in medical circles as the Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and, as gathered from the name, was expressed in these children as: 25% more risk from emotional problems; 35% more risk from difficult relationships with peers and chances to become hyperactive; 50% more proneness to problems with conduct. Providing they got to use mobiles themselves before school age, the likelihood to acquire disruption of memory, decline of attention, diminishing learning and cognitive abilities, and increased irritability may jump over to 80% (Divan H.A., Kheifets L., Obel C., Olsen J., 2008)!

I would like to stress here that behavioral problems following radio-frequence electromagnetic fields exposure did not emerge in children only; a Bavarian study has found 7% of children and 5% of adolescents with abnormal mental behavior and overall behavioral problems were observed for adolescents in the highest quartile by multiple regression analysis (Abramson M.J., Benke G.P., Dimitriadis C., Inyang I.O., Sim M.R., Wolfe R.S., Croft R.J., 2009).

Not only have experiments and observations been conducted with strictly epidemiologic and healthcare-oriented aim, but this field even expanded into a fruitful model in experimental psychology, yielding quite astonishing results. For example, among the expected changes in 317 Australian youngsters at the mean age of 13 years subjected to a study under the appropriate catch-phrase MORPHEUS (Mobile Radiofrequency Phone Exposed Users Study), intended to check the impairment in working memory and lessened accuracy, some weird results emerged (Thomas S., Heinrich S., von Kries R., Radon K., 2010). The completion time for Stroop word naming tasks was longer for those reporting more mobile phone voice calls. The findings were similar for total short message service (SMS, also known as text messages) per week, suggesting these cognitive changes were unlikely due to radio-frequency exposure only. Overall, mobile phone use was associated with faster but less accurate responding to higher level cognitive tasks. Authors suggested that these behaviours may have been learned through frequent use of mobile phones – a fact also observed by myself on my teenage daughter when playing with gadgets and hitting keys without ever reading instructions!

Following the publications for the last decade related to the effects of electromagnetic radiation (both artificially imposed on experimental subjects via generator and by real phone use) I have stumbled upon the “news” that:

– the various complaints in abusive mobile phone respondents came as follows: headache (22–53%), fatigue (36%), difficulties in concentration (32%), vertigo/dizziness (30%), attention disorders (29%), nervousness (28%), palpitation (15%), low back pain (14%), myalgia (12%), and tinnitus (10%) (Chia S.E., Chia H.P., Tan J.S., 2000; Al-Khlaiwi T., Meo S.A., 2004; Mortazavi S.M.J., Ahmadi J., Shariati M., 2007) (*percentage values were rounded by myself for the sake of easy understanding*);

– effects induced by an acute exposure (40 minutes) to a GSM (Global System for Mobile Communications) signal emitted by a mobile phone on the oxygenation of the frontal cortex were studied with the ultra-modern technique of functional near-infrared spectroscopy (Curcio G., Ferrara M., Limongi T., Tempesta D., Di Sante G., De Gennaro L., Quaresima V., Ferrari, M., 2009). They showed slight influence of the GSM signal on frontal cortex, with a linear increase in haemoglobin hemodynamics as a function of time in the real exposure condition. Other studies pointed that the increase in focal blood flow on the site of the ear used lead to an increase in local temperature of the skull;

– fields as emitted from GSM handsets during the DTX mode may have an effect on the resting alpha band of the human EEG and split in the power spectrum of the electroencephalogram (Perentos N., Croft R.J., McKenzie R.J., Cvetkovic D., Cosic I., 2008; Marino A.A., Carrubba S., 2009). It is presented with division into a lower frequency range (slow alpha and theta waves) and into a higher frequency range (beta and over) resulting in a decrease of the normally prevailing mid-range alpha rhythm. A decrease in the alpha frequency band was observed during the 20 minutes of ELF exposure in the exposed hemisphere (Perentos N., Croft R.J., McKenzie R.J., Cvetkovic D., Cosic I., 2008);

– changes in sleep architecture: besides the increase in sleep onset time (this is the time between lights-off and emergence of the first sleep stages), altered relationships in the established constellation of sleep stages (fragmented sleep) and decrease in sleep duration were observed (Sauter C., Dorn H., Anderer P., 2008).

Finally, I have to touch here the grave issue of medical complications like development of acoustic neuromas (Khurana V.G., Teo C., Bittar R.G., 2009), brain tumors ranging from glioblastoma to astrocytoma etc. Professor Lennart Hardell of the University Hospital in Orebro, Sweden, stated that people who start using mobile phones before the age of 20 had more than five-fold increase in risk of developing glioma. The bad news are that even using cordless phone at home increases the risk four-fold! As prof. Kurana – who has published over 30 papers on the link between mobile phones' excessive use for over 10 years and brain cancer risk – puts it: "malignant brain tumors represent a life-ending diagnosis". Inconclusive data suggest higher risk for developing these malignancies following long years of incessant communication by phone for multiple hours a day. However, with about 3 billion people using handsets worldwide now we might expect soon more conclusive evidence. Indeed, some companies have a promo

slogan that goes like: *SPEAK MORE* (*for less money*), thus encouraging people to spend their time on the phone. Time frame of exposure duration is still not long enough to collect sufficient comparative data and let's hope that telecommunications companies' own research teams will allow us to have direct access to hazardous facts in proper due time. And, not surprisingly, after reaching use of cell phones in 30% of sixth graders and in 60% of ninth graders, the ever-clever Japanese formed an education reform panel with their prime minister to stem the abuse... Thus, the general recommendation might be that children under 12 should not use mobiles except in emergencies and teenagers should at the most use hands-free devices or headsets.

After all said, let us reconsider seriously the actual need of this "free" communication. Findings indicate that enjoyment has a greater impact than usefulness in the use of mobile phones for personal information management, entertainment and e-mail communication (Chang P.C., 2010).

Another vile gadget of course, is the computer. All said hitherto about radiation complies also to the tube (luckily flat screens are abundant as of late, minimizing at least the harm for the eyes). But have you ever thought about the abundant wireless rooters, wi-fi etc., that fill the space with emissions around most of us? Luckily, some people had: some schools in England had already started dismantling the wireless rooters in rooms with the old-style fixed connection, being less hazardous.

And from techniques itself, lets move to physiology. It is well known that the miraculous pineal gland activates itself at dusk and this *dim light melatonin onset* mobilizes one of the most ancient mechanisms of biology: occurrence of sleep during the dark hours of the planet earth (Hardeland R., 2008; Zawilska J.B., Skene, D.J., Arendt J., 2009). This circadian preponderance to sleep – some call it biological clock – is so robust, that neither jet-set practice, nor long years of nightshift work can alter it. On the contrary, as most of us have experienced, the jet lag of more than 5 hours is quite troublesome to overcome. And here come the computers: heavily engaged in chatting and playing games, our teenagers stay late at night glued on the screen. Not are they only overcoming the desire to fall asleep, but they also shorten their sleep time from the obligatory 8–10 hours (depending on the particular person) to 5 hours, sometimes even less. By going late to bed, they experience hardships getting early in the morning for school and though snoozing at classroom, their whole daily ability for concentration, memory consolidation and learning is gone. Interestingly, in several US states school principals made an experiment: they delayed the start of morning classes by 1 hour, so that pupils could have one more hour of sleep. Immediately the achievements in all classes improved drastically... However, a study by the National Sleep Foundation states that the average American citizen sleeps less this century: In 1913 children 8 to 12 year-old slept on average 10.5 hours per night; by 1964 the average had dropped to 9.2 hours per night; in 1994, 13–14 years-old averaged 7.7 hours on school nights! (Terman L.M., Hocking A., 1913; Wolfson, A.R., Carskadon M.A., Child Dev, 1998).

Even modest amounts of daily sleep loss accumulate as a sleep debt that is manifested as an increased tendency to fall asleep and a reduced level of neuro-behavioral function (Rosenthal L., Roehrs T.A., Rosen A., 1993; Van Dongen H., Maislin G., Mullington J., 2003). The symptom of Excessive Daytime Sleepiness might be prevalent in cases with disorganized sleep and insomnia. It was found that melatonin treatment alleviates the problems with delayed sleep onset and early midnight awakenings in children with ADHD (Bendz, L.M., Scates A.C., 2010).

Social networking websites as Facebook, Twitter etc. are said to shorten attention span, encourage instant gratification and make young people more self-centered (Baroness Susan Greenfield, Oxford University & Director of the Royal Institution). The new technologies in computer games are infantilizing the brain into the state of small children, attracted by buzzing noises and bright lights. And autistic people, who usually find it hard to communicate, are particularly comfortable using computers, amazing as it might be.

Dr. Jerald Block has claimed in American Journal of Psychiatry that addiction to text messaging and e-mailing could be another form of mental illness. Studies in Australia and elsewhere have found that children between 5–16 years spend 2.7 hrs. on TV, 1.5 hrs. on the Internet, 1.3 hrs. on computer games and just 1.5 hrs. on books.

And, not surprisingly, communities started swiftly to react! News just came in that a hospital in central London is to provide a brand new medical service: youngsters will be weaned off their gadgets and will be taught social skills. This is the reaction to desperate parents' pleas about "raging" children deprived of their loved computer-toys. Consultant psychiatrist dr. Richard Graham believes that health services need to adapt quickly to the changing worlds that young people inhabit, and understands just how seriously their lives can be impaired by unregulated time online, on-screen or in-game. The treatment aims to increase off-screen social activities and improve the person's confidence in face-to-face situations, the lack of which may have made them more susceptible to technology addiction. It also encourages them to think about their relationship with their phone, computer games or social networking websites like Facebook and teaches them skills to help them to switch off. It is to note that "technology addicts", being hyper-stimulated and always "on alert" could suffer withdrawal symptoms like agitation!

Last, but not least, news just came in that around three British counties, where Facebook is extremely popular, a resurgence of sexually transmitted diseases has increased fourfold (?). Social networking sites are making it easier for people to meet up for casual sex, especially young women. Post-hoc research has found that young people in these three counties were 25% more likely to log onto social networking sites than those in the rest of Britain...

Let me point out at the end, that I have deliberately cited studies and findings from possibly all geographical sites of the world. Now is time for our Balkan countries to come out of the lull and divert more attention to the tidal wave of communication technologies.

*Primit în redacție la: 14. IV. 2010*

REFERENCES


1. DIVAN, H.A., KHEIFETS, L., OBEL, C., OLSEN, J., *Prenatal and postnatal exposure to cell phone use and behavioral problems in children*, Epidemiology, **19**, 2008, p. 523–529.
2. ABRAMSON, M.J., BENKE, G.P., DIMITRIADIS, C., INYANG, I.O., SIM, M.R., WOLFE, R.S., CROFT, R.J., *Mobile Telephone Use Is Associated With Changes in Cognitive Function in Young Adolescents*, Bioelectromagnetics, **30**, 2009, p. 678–86.
3. THOMAS, S., HEINRICH, S., VON KRIES, R., RADON, K., *Exposure to radio-frequency electromagnetic fields and behavioural problems in Bavarian children and adolescents*, Eur. J. Epidemiology, **25**, 2010, p. 135–141.
4. CHIA, S.E., CHIA, H.P., TAN, J.S., *Health hazards of mobile phones – Prevalence of headache is increased among users in Singapore*, British Med. J., **321**, 2000, p. 1155–1156.
5. AL-KHLAIWI, T., MEO, S.A., *Association of mobile phone radiation with fatigue, headache, dizziness, tension and sleep disturbance in Saudi population*, Saudi Medical Journal, **25**, 2004, p. 732–736.
6. MORTAZAVI, S.M.J., AHMADI, J., SHARIATI, M., *Prevalence of subjective poor health symptoms associated with exposure to electromagnetic fields among university students*, Bioelectromagnetics, 28, 2007, p. 326–330.
7. CURCIO, G., FERRARA, M., LIMONGI, T., TEMPESTA, D., DI SANTE, G., DE GENNARO, L., QUARESIMA, V., FERRARI, M., *Acute mobile phones exposure affects frontal cortex hemodynamics as evidenced by functional near-infrared spectroscopy*, J. Cerebral Blood Flow & Metabolism, *5*, 2009, p. 903–910.
8. PERENTOS, N., CROFT, R.J., MCKENZIE, R.J., CVETKOVIC, D., COSIC, I., *The effect of GSM-like ELF radiation on the alpha band of the human resting EEG*, IEEE Engin. Med. & Biol. Soc. Conf. Proc., 2008, p. 5680–5683.
9. MARINO, A.A., CARRUBBA, S., *The Effects of Mobile-Phone Electromagnetic Fields on Brain Electrical Activity: A Critical Analysis of the Literature*, Electromagnetic Biology & Medicine, *28,* 2009, p. 250–274.
10. SAUTER, C., DORN, H., ANDERER, P., *Effects of electromagnetic fields emitted by mobile phones on sleep in healthy young male subjects,* J. Sleep Res., **17**, 2008, Suppl. 1, p. 256–256.
11. KHURANA, V.G., TEO, C., BITTAR, R.G., *Health risks of cell phone technology*, Surgical Neurol, **72**, 2009, p. 436–437.
12. CHANG, P.C., *Drivers and moderators of consumer behaviour in the multiple use of mobile phones*, Int. J. Mobile Communications, *8*, 2010, p. 88–105.
13. HARDELAND, R., *Melatonin, hormone of darkness and more – occurrence, control mechanisms, actions and bioactive metabolites*, Cellular & Molecular Life Sciences, **65**, 2008, p. 2001–2018.
14. ZAWILSKA, J.B., SKENE, D.J., ARENDT, J., *Physiology and pharmacology of melatonin in relation to biological rhythms*, Pharmacol. Reports, **61**, 2009, p. 383–410.
15. TERMAN, L.M., HOCKING, A., *The sleep of school children: Its distribution according to age and its relation to physical and mental efficiency*, J. Educ. Psychol., *4*, 1913, p. 138–147.
16. WOLFSON, A.R., CARSKADON, M.A., *Sleep schedules and daytime functioning in adolescents*, Child Dev., **69**, 1998, p. 875–887.
17. ROSENTHAL, L., ROEHRS, T.A., ROSEN, A., *Level of sleepiness and total sleep time following various time in bed conditions*, Sleep, **16**, 1993, p. 226–232.
18. VAN DONGEN, H., MAISLIN, G., MULLINGTON, J., *The cumulative cost of additional wakefulness: Dose-response effects on neurobehavioral functions and sleep physiology from chronic sleep restriction and total sleep deprivation*, Sleep, **26**, 2003, p. 117–126.
19. BENDZ, L.M., SCATES, A.C., *Melatonin Treatment for Insomnia in Pediatric Patients with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*, Annals Pharmacotherapy, **44**, 2010, p. 185–191.

REZUMAT

Acest studiu reprezintă o trecere în revistă a rezultatelor cercetărilor efectuate în legătură cu efectele noilor tehnologii asupra copiilor. Tulburările comportamentale dezvoltate de copii ai căror mame au utilizat regulat telefoanele mobile în timpul sarcinii au fost: 25% risc crescut pentru probleme emoționale; 35% risc crescut de dificultate în relaționarea cu cei apropiați de vârstă şi şanse de a deveni hiperactivi; 50% probabilitate crescută de a manifesta probleme de conduită. Copiii care utilizează în mod frecvent telefoanele mobile dezvoltă probleme precum dureri de cap, oboseală, dificultăți de concentrare, senzație de amețeală/vertij, tulburări de atenție, nervozitate, schimbări în arhitectura somnului etc. Nu doar utilizarea noilor gadget-uri creează probleme, dar şi site-urile de socializare precum Facebook, Twitter etc. sunt considerate a avea un efect de diminuare a atenției, încurajarea gratificării instantanee şi determinarea tinerilor de a fi mai egocentrici. Pornind de la aceste cercetări efectuate în întreaga lume, este absolut necesar să fie efectuate studii asupra impactului noilor tehnologii de comunicație în țările balcanice.

# PROBLEMA COGNIȚIEI ÎN PSIHOLOGIE. V

MARIA NEAGOE[*], CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE[**]

Abstract

The main idea of this study is that representation forms a central concept in cognitive psychology, sciences and neuroscience, being an inherent link to these objects' concern. Therefore, the theorization and the understanding of this concept from this point of view is an imperative. The work here constitutes a step to a thorough analysis of representation and covers the following aspects: the arguments that form the basis of representation in psychology, cognitive sciences and neuroscience; the large spectrum of the major defining perspectives and ways of approaching representation; its current-usage conceptualization in philosophy, traditional psychology, developmental psychology, and other psychological fields of study.

**Cuvinte-cheie**: cogniție, psihologie cognitivă, reprezentare, reprezentare simbolică.

**Key words**: cognition, cognitive psychology, representation, symbolic representation.

## 1. CENTRALITATEA REPREZENTĂRII ÎN PSIHOLOGIE ŞI ALTE ŞTIINȚE ALE COGNIȚIEI

Reprezentarea este un concept central, unul dintre cele mai importante şi mai complexe în psihologia actuală, ştiințele şi neuroştiințele cognitive, filosofie, etologie, biologie, lingvistică teoretică, sociologie, medicină, informatică, ş.a.

Reprezentarea continuă să fie una dintre temele principale ale filosofiei, dezvoltându-se chiar o ramură interesată direct de cogniție şi de fundamentul neurologic al acesteia – neurofilosofia. Prin aceasta filosofia se apropie şi mai mult, ca arie de interes, de ştiințele interesate de cunoaştere, de studiul reprezentării. Interesul pentru aceasta a determinat curentul cunoscut sub numele de „filosofia reprezentării", inspirat de R. Descartes (2003) şi care, indirect, a exercitat un puternic răsunet în psihologie şi ştiințele cognitive. Acesta pune accentul pe reprezentant, care este analizat ca imagine mentală, reproducând o percepție anterioară în absența oricărei activități senzoriale actuale. „Filosofia reflecției" care îşi are originea la F. Hegel (2000) pune accentul pe dinamica procesului, pe dialectica continuă între activitatea rațională şi multiplele proprietăți ale obiectelor lumii al căror produs nu constă în abstracțiuni figurative fixe, ci în construcții mentale

[*] Universitatea din Bucureşti, Facultatea de Psihologie şi Ştiințele Educației.
[**] Universitatea de Arhitectură şi Urbanism „Ion Mincu".

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 291–303, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

active, învestite continuu cu noi semnificații. Această concepție a activității reprezentative a fost dezvoltată în special în cadrul teoriei actului intențional a lui E. Husserl (2007). În sens curent, noțiunea foarte generală de reprezentare trimite la două fenomene distincte. Ea desemnează pe de o parte procesul stabilirii unei corespondențe între două elemente care au drept rezultat faptul că unul („reprezentantul") repetă, înlocuieşte sau „prezintă altfel" pe celălalt („reprezentatul"). Ea desemnează, pe de altă parte un aspect al rezultatului acestui proces, în acest caz singurul element reprezentant de orice natură ar fi el. Într-o accepție mai restrânsă pe care o ilustrează în special expresia „reprezentare noțională", acest termen poate implica ideea că reprezentantul este constituit de un exemplar calificat de ansamblul reprezentărilor.

În modelele de reprezentare a conceptelor elaborate de psihologia cognitivă, un exemplar este un element singular (de exemplu un anumit câine aparținând spațiului conceptual „câine"), în opoziție cu prototipul care desemnează un fel de reprezentare-nucleu, sintetizând atributele categoriei. Unele modele ca acela propus de D. Medin (2004) şi J. Schaffer (2003), explică reprezentările de concepte plecând de la exemplare, în detrimentul prototipurilor.

a) Reprezentarea constituie una dintre temele majore ale *filosofiei.* Din unghiul proceselor, ea este definită ca actul prin care un material concret este organizat în categorii sau „obiecte de gândire"; din unghiul produsului ea desemnează conținuturile actului de gândire, fie ele conştiente sau nu.

În aceeaşi ordine de idei, formula celebră a lui A. Schopenhauer [1819, p. 25], „Lumea este reprezentarea mea", ilustrează postulatul filosofic mai general conform căruia pentru un organism viu şi deci pentru om, orice experiență posibilă şi imaginabilă, ca şi orice cunoaştere empirică sau rațională ține de reprezentare şi astfel este ilustrată importanța fundamentală ce i se recunoaşte capacității de reprezentare la nivel uman. Ea este expresia obiectului, a „lucrului în sine" în mintea omului.

Aserțiunea schopenhauerianã este amplu discutată, criticată, analizată. Dar indiferent de modul în care sunt prezentate lucrurile, ea constituie substratul în baza căruia se face distincția între obiectul cunoaşterii pe de o parte şi rezultatul acestei cunoaşteri pe de altă parte. Aceasta din urmă ține în ultimă instanță de modul în care subiectul îşi reprezintă un anume obiect. Obiectul şi reprezentarea acestuia sunt două entități diferite. Obiectul este ceea ce se prezintă conştiinței prin percepție cu un caracter exact şi stabil. Într-o relație de cunoaştere (proces care îl pune pe subiect în relație cu lumea şi rezultatul punerii sale în acțiune), subiectul percepe obiectul prin organele de simț şi elaborează o reprezentare mai mult sau mai puțin conformă cu obiectul real. Cunoaşterea se referă la obiecte iar din acest punct de vedere, subiectul cunoscător poate fi el însuşi interpretat ca obiect.

În psihologie, chiar dacă diferite curente propun o explicație a comportamentului care ține de o altă dialectică (aceea a organismului şi a mediului) şi care încearcă

uneori să recuze orice perspectivă mentalistă, cele mai multe tentative contemporane de explicare a genezei şi organizării cunoştinţelor se înscriu în perspectiva deschisă de A. Schopenhauer şi au în consecinţă, reprezentarea ca obiect major de studiu.

Şi *epistemologia genetică*, disciplină filosofică, acordă o mare importanţă reprezentării pentru procesul de cunoaştere. Se consideră că reprezentarea obiectului de către subiect se construieşte progresiv, printr-un proces niciodată încheiat, atât la nivelul de dezvoltare a unui individ, al unui subiect dar şi la nivelul istoriei ştiinţelor. În felul acesta obiectul real este limita către care tinde procesul de cunoaştere. Gândirea tinde să se apropie veşnic, infinit de obiect.

Subiectul şi obiectul se presupun reciproc, dar fiecăruia îi sunt proprii ordinea, specificul său. Noţiunea de reprezentare permite să se înţeleagă faptul că subiectul şi obiectul se presupun reciproc dar că fiecare are ordinea, specificul său.

În majoritatea sistemelor filosofice, descrierea cunoaşterii se face distingându-se două etape principale ale sale: constatarea identificată cu receptarea unor date sau experienţe senzoriale din lumea exterioară; comprehensiunea (cuprinderea, luarea în stăpânire a obiectului de cunoscut) care este înscrisă în general în termeni de interiorizare sau de reprezentare.

Dar oricât de discutat ar fi acest postulat, el constituie substratul distincţiei moderne, baza în virtutea căreia obiectul şi subiectul sunt concepute ca două entităţi distincte: între „ordinea obiectului" şi „ordinea subiectului" sunt diferenţe semnificative. Ţin de orice obiect pluralitatea entităţilor lumii cărora li se aplică activitatea reprezentativă, ceea ce include corpul propriu, şi într-un mod mai general organismul cunoscător; ţine de subiect, cunoaşterea însăşi (episteme) adică instanţa teoretică din care emană procesul de reprezentare-instanţă pe care J. Piaget o va califica mai târziu drept „subiect epistemic". Acesta este definit ca: un subiect oarecare ce îşi proiectează viaţa mentală şi corporală asupra unui semen al său şi cea a respectivului semen asupra sa; centru de funcţionare, organ de legătură, nucleu cognitiv – comun tuturor subiecţilor cu un acelaşi nivel de dezvoltare.

b) La nivelul majorităţii ştiinţelor, situate la frontierele cunoaşterii, între care menţionăm ştiinţele cognitive, neuroştiinţele cognitive, IA etc., la nivelul tuturor disciplinelor particulare ale acestora, implicit psihologia cognitivă, reprezentarea tinde să ocupe unul dintre primele locuri în ceea ce priveşte aparatul conceptual şi tematic.

*Neuroştiinţele cognitive* identifică reprezentarea cu principala formă de descriere şi expresie a obiectului lor de studiu. În acest sens, Delacour (2001), afirmă că în neuroştiinţele cognitive, reprezentarea apare ca un concept necesar descrierii anumitor comportamente şi anume a celor orientate către scop. În acelaşi sens, autorul citat defineşte neuroştiinţele cognitive ca subansamblu al neuroştiinţelor comportamentale direct interesate de mecanismele comportamentului, ca fiind interesate de toate fenomenele neurobiologice, elementare sau globale, cu condiţia ca acestea să se afle într-un raport sistematic cu anumite comportamente (Delacour,

2001). Aici, reprezentarea, ca şi în cazul psihologiei cognitive, apare ca un concept necesar descrierii unor anumite comportamente şi anume a celor orientate spre scop. Acelaşi autor, Delacour, afirma că „neuroştiinţele cognitive pot fi definite ca subansamblu al neuroştiinţelor care studiază bazele neurobiologice ale comportamentelor pentru a căror descriere completă este necesară noţiunea de reprezentare" (Idem, p.182). Într-o primă aproximaţie, reprezentarea era identificată cu noţiunea de stare mentală. Mai departe, acelaşi autor aprecia ca satisfăcătoare definirea neuroştiinţelor cognitive ca neuroştiinţe ce studiază mecanismele comportamentelor orientate către scop.

Neuroştiinţele cognitive mai sunt definite şi în alte formule. De exemplu Squire şi colab. (1996) le definesc ca fiind subdiscipline ale neuroştiinţelor ce se ocupă cu studiul funcţiilor mentale superioare.

c) La nivelul *psihologiei cognitive*, importanţa reprezentării este atât de mare încât ea tinde să se identifice cu principalul concept şi temă de interes a acestuia. Tot ca semn al recunoaşterii importanţei sale menţionăm şi faptul că ea constituie una dintre principalele intrări din indexul tematic al lucrărilor de referinţă (Bechtel, Abrahamsen, 2002; Gazzaniga, 1996; Lycan, 1994). În ceea ce priveşte psihologia cognitivă, definită ca ştiinţă a sistemului cognitiv uman, a comportamentului uman inteligent, aici, reprezentarea ocupă unul dintre locurile cele mai vizibile în ordinea de preocupări a specialiştilor din domeniul cognitiv. Un sistem cognitiv, obiect de studiu al acestei discipline psihologice este un sistem fizic care posedă două proprietăţi: capacitatea de reprezentare şi cea de calcul. Reprezentarea şi calculul (manipularea reprezentărilor pe bază de reguli) sunt trăsăturile necesare şi suficiente pentru ca un sistem fizic să posede inteligenţă.

Sistemul cognitiv prezintă mai multe niveluri de analiză, aşa cum a arătat D. Marr (1982) :

– nivelul cunoştinţelor;

– nivelul computaţional;

– nivelul reprezentaţional-algoritmic;

– nivelul implementaţional.

Psihologia cognitivă este interesată cu precădere de nivelul reprezentaţional-algoritmic, în prezent, fără să omită interesul pentru celelalte niveluri de analiză ale sistemului cognitiv. Nivelul reprezentaţional-algoritmic este interesat de problema algoritmului care realizează funcţia input-output şi a modalităţilor de reprezentare a input-ului, respectiv output-ului. Un algoritm este o secvenţă de calcule pe baza căreia printr-un număr finit de paşi, din datele de intrare se obţin datele de ieşire – soluţia corectă la o problemă. Reprezentările se referă la modul de codare a input-ului, cum anume este el reprezentat în sistemul cognitiv: semantic, imagistic, serial, prin valori de activare etc. Fără să fie singura preocupare a psihologilor cognitivişti, majoritatea cercetărilor întreprinse de ei vizează nivelul reprezentaţional-algoritmic, modul în care subiectul îşi reprezintă cerinţele sarcinii şi procedura pe care acesta o

utilizează pentru soluționarea ei. Dar esențială în înțelegerea modului de procesare a informației este şi analiza computațională, ea eliminând rătăcirile datorate construirii de algoritmi ad-hoc (Marr şi Poggio, 1977; Marr, 1982). Prin interesul său pentru analiza comportamentului, psihologia cognitivă se apropie de inteligența artificială iar prin cel manifestat pentru nivelul implementării ea se apropie de neuroştiințe.

Asemenea întregii naturi, şi sistemul cognitiv uman este organizat pe niveluri, D. Marr fiind propunătorul organizării multinivelare a acestuia. Drept consecință, H.A. Simon (1977) spunea că şi explicația trebuie organizată în acelaşi fel, pe niveluri. Acesta este un alt mod de a afirma o teză mai veche din logica ştiinței şi anume că explicația nu este tranzitivă. Adică, dacă A explică pe B şi B explică pe C, aceasta nu înseamnă că A explică pe C. Astfel particularizând, dacă o anumită structură biologică explică de ce informația se codează întru-un fel şi nu în altul şi dacă modul de codare al informației explică performanțele diferențiale ale subiecților în rezolvarea unei probleme nu înseamnă că aceste performanțe pot fi explicate prin apelul direct la structura neurofiziologică.

Conform opiniei lui D. Marr, putem spune că aşa cum legile zborului nu se pot deduce din anatomia unei pene de pasăre, tot aşa nici comportamentul subiectului în rezolvarea unei sarcini nu se poate explica prin procesele neuro-biologice implicate. Pe de altă parte, contrar a ceea ce considera inițial D. Marr, anume independența nivelurilor de analiză, acum este evident pentru specialişti faptul că aceste nivele interacționează, impunându-şi constrângeri reciproce, îmbunătățindu-şi reciproc propria lor plauzibilitate şi validitate. D. Marr sugera necesitatea căutării explicațiilor pentru anumite manifestări în cadrul acelui nivel al sistemului cognitiv care ne interesează în principal. În fapt, abordarea multinivelară a sistemului cognitiv este impusă de propria lui organizare ierarhică, asemenea întregii naturi.

În ciuda autonomiei lor relative, tot mai multe cercetări din domeniul neuroştiinței evidențiază strânsa interacțiune dintre niveluri, faptul că ele exercită numeroase determinări, unul asupra celuilalt. Aceasta face ca în ciuda faptului că interesul unei discipline de studiu se centrează preponderent asupra unuia dintre nivele, să se țină seama concomitent, de particularitățile structurale şi funcționale ale celorlalte nivele. Luând în considerație respectiva idee, psihologia cognitivă deja şi-a extins şi amplificat preocupările în raport cu celelalte sisteme de analiză ale sistemului cognitiv, strâns legate de nivelul reprezentațional-algoritmic. Acesta este şi motivul pentru care am considerat necesar să facem o scurtă prezentare şi în ceea ce priveşte aceste nivele:

– *nivelul cunoştințelor* vizează baza de cunoştințe a respectivului sistem, scopul şi intențiile de care el este animat, măsura în care comportamentele sau mecanismele psihice se modifică sau nu în funcție de cunoştințele pe care le are subiectul, dacă sunt sau nu cognitiv penetrabile;

– *nivelul computațional* cuprinde analiza sarcinii pe care sistemul cognitiv uman, în integralitatea lui, sau anumite subsisteme o au de rezolvat şi identificarea soluțiilor. Această analiză a sarcinii vizează descompunerea ei în componente simple şi stabilirea relației dintre datele de intrare şi cele de ieşire. Pentru diverse componente ale sarcinii sunt postulate apoi tot atâtea mecanisme care concură la realizarea lor. Stabilirea exhaustivă a procesărilor la care sunt supuse datele problemei, input-ul, pentru a obține soluția, output-ul, aceasta este principala finalitate a abordării sistemului cognitiv la nivel computațional. Dacă analiza la nivelul cunoştințelor urmărea să circumscrie baza de cunoştințe a subiectului şi modul în care aceasta influențează procesarea informației sau comportamentul, la rândul său, analiza computațională caută să identifice care anume sunt prelucrările ce îi permit transformarea input-ului în output.

– nivelul implementațional, fundamentat pe ideea că orice sistem cognitiv, implicit creierul, ca suport şi bază a cogniției, este un sistem fizic, format din celule nervoase legate între ele. Drept urmare, funcționarea sa poate şi trebuie să fie analizată şi la nivelul proceselor fizice sau biochimice care sunt concomitente procesărilor informaționale – ce se întâmplă, asemenea calculatorului, la nivel de hardware atunci când execută o anumită sarcină, ce procese neurofiziologice au loc în momentul efectuării sarcinii respective. De aceste aspecte se ocupă neuroştiințele. Acel segment al neuroştiințelor care se interesează mai ales de modul în care o anumită structură neurobiologică realizează o anumită procesare a informației poartă numele de neuroştiințe cognitive.

Concluzionând putem spune că în psihologia cognitivă, centralitatea reprezentării este justificată de faptul că: în abordarea obiectului său de studiu – sistemul cognitiv uman inteligent – analizele vizează preponderent nivelul reprezentațional-algoritmic deoarece cogniția umană are ca principale atribute capacitatea de rezolvare şi calcul.

d) O altă disciplină, apropiată ştiințelor şi neuroştiințelor cognitive, psihologiei cognitive, care este interesată direct de conceptul de reprezentare, de revigorare a acestei noțiuni este *informatica*. Obiectul său de studiu privilegiază acest concept. Aşa cum o definea încă în anul 1966 Academia Franceză, informatica era ştiința tratării raționale, în special prin maşini automate a informației; considerată ca suport al cunoştințelor umane şi al comunicațiilor în domeniul tehnic, economic, social, ea apela la reprezentare, la codare (apud Doron 1999). Bazându-se pe studii teoretice din domeniul logicii, matematicii, lingvisticii, pe îmbunătățirea tehnicilor de automatizare a calculului, pe dezvoltarea de limbaje şi programe din ce în ce mai evoluate, informatica se apropie tot mai mult de psihologia cognitivă, de studiul reprezentării. În conceptualizarea reprezentării, informatica tinde să opteze în mod predilect pentru o accepțiune cognitivă. Adică noțiunea de reprezentare ar presupune o descriere precisă a unei realități interne şi externe.

Putem spune că o atenție tot atât de mare cât îi este acordată în psihologia cognitivă, reprezentării îi este acordată şi în cadrul inteligenței artificiale. Am putea spune că această disciplină manifestă raporturi privilegiate tot mai ample cu ştiințele şi neuroştiințele cognitive. Inteligența artificială se ocupă cu probleme slab tratate sau netratate în cercetarea algoritmică propriu-zisă. Ca obiectiv general, ea îşi propune să reproducă, cu ajutorul maşinilor, activități umane apreciate de obicei ca fiind inteligente – mijlocul preferat de experimentare fiind în prezent computerul. Caracterizată în anii 1950–1960 prin tratarea informațiilor simbolice non-numerice ca şi prin utilizarea euristicilor, ea s-a dezvoltat, mai întâi, în demonstrarea automată a teoremelor, în domeniul programelor de joc (jocul de şah, în special) şi în rezolvarea generală a problemelor. S-au raliat şi alte domenii cum ar fi recunoaşterea formelor şi tratarea automată a limbajului natural. De la sfârşitul anilor 1970, inteligența artificială este marcată de dezvoltarea sistemelor – experte (sau sisteme pe bază de cunoştințe), pentru care problematica generală constă în reprezentarea cunoştințelor şi modelarea raționamentelor. Printre alte direcții ale învățării automatizate este şi rezolvarea de probleme distribuită.

În domeniul inteligenței artificiale se disting două mari curente, cu obiective şi metode diferite, dar ambele acordând importanță prioritară reprezentărilor şi sistemelor de reprezentare:

– Primul curent este interesat de realizarea de sisteme informatice cu performanțe bune în rezolvarea de probleme, prin orice mijloace posibile. Potrivit acestei direcții, studiul comportamentului uman (expert) în situație de rezolvare a problemelor poate fi sursă de inspirație pentru găsirea unor mijloace euristice bune şi pentru realizarea unor programe eficiente;

– Al doilea curent se preocupă de conceperea de sisteme care să modeleze comportamentul uman (expert sau nu) în relație cu studiile de psihologie cognitivă.

## 2. PERSPECTIVE DE DEFINIRE ŞI ABORDARE A REPREZENTĂRII

În legătură cu conceptul de reprezentare există o multitudine de abordări şi forme de definire a acesteia. Practic, am putea aprecia că reprezentarea constituie un concept-umbrelă, indice al multitudinii semnificațiilor pe care acesta le acoperă. Persistența în psihologie, pentru o lungă perioadă de timp, a curentului behaviorist – pe lângă aspectele lui pozitive – a îngreunat constituirea unei teorii generale a reprezentărilor şi cu atât mai mult a apărut ca o frână în geneza unei concepții unitare a problematicii reprezentării. Reprezentarea este un concept incomod, dificil de abordat, în uzanța psihologiei curente. Aceasta justifică o dată în plus lipsa de apetit pe care o manifestă mulți specialişti în raport cu conceptele proprii psihologiei cognitive.

### 2.1. CERINȚA CA PSIHOLOGIA COGNITIVĂ SĂ-ŞI CONSTRUIASCĂ UN APARAT CONCEPTUAL ŞI METODOLOGIC PROPRIU

Ca disciplină situată la interfața dintre ştiințele cognitive, IA şi neuroştiințe, psihologia cognitivă se străduieşte să satisfacă – din punct de vedere conceptual, metodologic, paradigmatic – cerințele ridicate de aceste discipline complementare. Pe această linie se înscriu eforturile sale de construire a unui corp compact de cunoştințe, de a se debarasa de o serie de teoretizări ce nu depăşesc cu mult simțul comun, de a trece în analizele sale dincolo de realizarea unor simple colecții de opinii. Ca disciplină de vârf, ei i se cere să țină seama de relația dintre cercetarea fundamentală şi aplicațiile din cadrul unor discipline mai dezvoltate. În lumea contemporană, lesne se poate constata că aplicația de anvergură este precedată de o fundamentare teoretico-experimentală de înaltă calitate. În măsura în care psihologia doreşte să atingă o eficiență practică, comparabilă cu cea a disciplinelor menționate, ea trebuie să-şi reconsidere fundamentul teoretic. În acest sens, fizicianul Niesl Bohr spunea adesea că „cel mai practic lucru este o bună teorie" (apud M. Miclea, 1994), anume o teorie capabilă să genereze aplicații de vârf.

În sensul celor discutate, psihologia cognitivă îşi elaborează un limbaj propriu şi o metodologie specifică ce îi conferă un statut distinct în ansamblul ştiințelor contemporane. De pe această poziție apare ca fiind caducă utilizarea termenilor tradiționali din psihologie. Tot aşa se petrec lucrurile şi în ceea ce priveşte noțiunea de reprezentare. Aşa cum vom arăta şi dezvolta într-un studiu viitor, psihologia cognitivă a renunțat la sensul său tradițional, de imagine schematică a unui obiect în absența acțiunii directe a acestuia asupra organelor de simț. Cu un sens apropiat de cel tradițional, în psihologia cognitivă întâlnim noțiunea de imagine mentală folosită restrictiv. Accepțiunea curentă a reprezentării, în psihologia academică, la care ne referim, este apropiată de sensul cu care ea este folosită în ştiințele cognitive unde a fost preluată din logica simbolică îndeosebi din teoria sistemelor formale.

Necesitatea de redefinire a termenilor din psihologia tradițională şi de racordare a lor la ştiințele cu care psihologia cognitivă se află în relații complementare trimite la alte cerințe la fel de imperioase: corectitudinea redefinirilor conceptuale cu amplasarea directă în contextul preocupărilor pentru cogniție şi crearea posibilității ca odată cu câştigurile în rigoare ştiințifică să producem şi să înmulțim competențele unui cât mai larg public de specialitate. Drept urmare, se consideră că la fel de importante precum elaborările de idei este şi accesibilizarea lor pentru specialiştii din domeniile mai largi ale psihologiei, pedagogiei, medicinei, ştiințelor reabilitării etc.

Unul dintre mecanismele înțelegerii este cuplajul informațional. El se bazează pe faptul că în raporturile noastre cognitive cu lumea, venim cu un set întreg de cunoştințe anterioare, concepte, modele explicative şi aşteptări, anticipări. Suntem aşadar „agenți ai cunoaşterii". În cazul înțelegerii terminologiei specifice psihologiei cognitive, repertoriul nostru de răspunsuri nu este suficient. Drept urmare, cuplăm informații cunoscute cu altele necunoscute sau mai puțin cunoscute. Altfel spus,

realizăm un proces de tranzacție, de negociere între subiectul cunoscător, posesor al unor cunoştinţe, şi obiectul de cunoscut. În funcție de cantitatea de informație pe care o „aducem la acelaşi numitor" putem vorbi despre mai multe ipostaze ale cuplajului informațional: absent, parțial sau incomplet şi cuplaj informațional complet, deplin.

Analizele noastre cu privire la problematica reprezentării se situează în contextul psihologiei cognitive şi al disciplinelor cu care aceasta are puternice interacțiuni – ştiințe cognitive şi neuroştiințe. Dar având în vedere tripla sa ipostază – de ramură distinctă a psihologiei (cu note aparte de manifestare comparativ cu alte ramuri psihologice), de componentă a ştiințelor cognitive dar şi de interfață între ştiințele cognitive şi neuroştiințe – am socotit necesar că vocabularul său poate fi mai bine înțeles pe tărâmul psihologiei în general dacă el va fi prezentat luând ca bază de plecare, în cazul de față reprezentarea, modul său de definire pe zone cu care specialiştii sunt mai familiarizați: filosofie, psihologie tradițională, diferite ramuri ale psihologiei cu o dată mai veche de constituire a lor. Aceasta sprijină în opinia noastră şi utilizarea adecvată a termenilor în funcție de fiecare segment supus analizei.

### 2.2. DEFINIREA REPREZENTĂRII ÎN PSIHOLOGIA TRADIȚIONALĂ

a) În limbajul uzual reprezentarea acoperă o gamă largă de înțelesuri: redare, reproducere a unui lucru, înscriere pe un plan, pe o hartă etc., a detaliilor de pe teren cu ajutorul semnelor topografice, imagine senzorială a obiectelor şi fenomenelor realității evocate mintal, în absența acestora, pe baza percepțiilor anterioare.

În psihologia tradițională, acolo unde s-a statornicit şi consolidat un anumit vocabular frecvent utilizat, reprezentarea este considerată ca fiind un proces psihic ce face trecerea între treapta senzorială şi cea intelectuală de cunoaştere. Din această cauză, ei i se recunoaşte o dublă natură: sub raportul conținutului, ea se aseamănă cu percepția, având un conținut intuitiv-figurativ; sub raportul operațiilor ea are o natură intelectivă, fiindu-i proprii operații comune cu unele recunoscute ca fiindu-le proprii gândirii, memoriei, imaginației. Fiind proces psihic senzorial-cognitiv, în această optică, reprezentarea are drept produs sau comportament subiectiv corespunzător o imagine secundară sau mentală.

Reprezentarea este asociată cu o imagine concretă, realizată pe plan mental. Această imagine se defineşte ca o reprezentare structurată a unui obiect sau a unui eveniment perceput anterior sau construit de către un subiect. Din interacțiunea sa cu mediul, organismul păstrează urme interne, efemere sau permanente. Imaginea mentală constituie un ansamblu structurat de urme permanente. Prezența sa face posibile procesele de identificare, discriminare, evocare, anticipare.

Concepția despre imagini mentale diferă şi ea de la un curent psihologic la altul. De exemplu, pentru psihologia asociaționistă, imaginile mentale constituie urme rămase din percepții, mai ales vizuale. Acestea se leagă între ele prin asociații

multiple, construite de-a lungul existenței. Asociaționismul clasic postulează că reprezentările derivă dintr-o realitate simplă şi unică, aceasta fiind imaginea care la rândul ei derivă dintr-o senzație. În constructivism, teorie construită în opoziție cu concepțiile empiriste şi ineiste, cunoştințele se consideră a fi rezultat al procesului de achiziție. Ele nu pot rezulta (J. Piaget, 1971) dintr-o simplă copie a organizării lumii externe, cum susține empirismul, nici nu se află depuse în spiritul nostru printr-o formă oarecare de transcendență sau imanență, aşa cum pretindea ineismul. Pentru constructivişti, imaginile nu sunt produsul interiorizării imitației amânate (J. Piaget, B. Inhelder, 1972). Pe de altă parte, Piaget diferențiază imaginile reproductive care produc evocarea obiectului perceput anterior şi imaginile anticipative care se referă la evenimente încă nepercepute (este vorba despre imagini ale reprezentărilor cunoscute în psihologia tradițională şi ca forme, tipuri de reprezentare). În cele două cazuri, imaginile nu permit decât figurarea stării, reprezentarea transformărilor cerute de realizarea operațiilor cognitive propriu-zise. Spre deosebire de concept, se consideră că imaginile prezintă în plus un caracter individual evident, ele fiind produsul interacțiunii unui subiect anume cu un obiect singular. Produsul reprezentării, unul figurativ, se defineşte ca ansamblu de trăsături şi contururi, percepute ca o structură, ca o formă şi care se detaşează de un fond structurat.

Între altele printre particularitățile reprezentării, definită ca produs, se afirmă că în general, imaginea din reprezentare are mai multe caracteristici. Astfel ea este panoramică în sensul că reconstituie în plan mental şi apoi redă integral şi simultan toate informațiile despre obiect, în timp ce percepția cuprinde numai acele însuşiri care pot fi percepute din poziția pe care o avem față de acel obiect (numai ceea ce se poate vedea). De exemplu, reprezentarea unui motor cu ardere internă conține toate elementele structurale şi toate corelațiile funcționale spre deosebire de perceperea aceluiaşi motor atunci când nimic din structura lui internă nu ar putea fi surprins. O altă trăsătură a reprezentărilor este dată de caracterul lor figurativ, adică, asemenea percepțiilor, ele reflectă însuşiri concrete, intuitive, de formă, mărime, culoare, configurații. Dar spre deosebire de percepții, se afirmă că reprezentările nu cuprind detalii ci însuşiri caracteristice pentru un obiect sau grup de obiecte. În reprezentare, spre deosebire de percepție, imaginea este desprinsă de contextul spațio-temporal în care obiectul a fost perceput. Această detaşare de câmp poate fi totală, în felul acesta, reprezentarea putând fi transpusă mintal, în alte contexte fără ca acest lucru să perturbe cunoaşterea. Schimbările respective sunt însoțite de conştiința absenței obiectului precum şi de reflectarea trecutului ca trecut. În reprezentare, culorile se reduc la cele fundamentale, prin aceasta exprimând un nivel mai ridicat de generalizare intuitivă.

Dar reprezentările astfel concepute au o mai mare libertate față de schema structurală a obiectului individual, putând-o modifica în funcție de cerințele cunoaşterii

şi practicii. Astfel reprezentarea unei clădiri, atunci când ea constituie doar un reper rutier, poate fi schematică, un simplu paralelipiped; dar dacă se cere să fie redată funcționalitatea ei, atunci apar însuşiri structurale şi caracteristice.

Toate calitățile imaginii reprezentării, definită astfel, pun în evidență nivelul mai înalt de generalizare pe care îl atinge. Este vorba despre o generalizare intuitivă (schematizare), dar superioară celei perceptive pentru că este susținută de operativitatea gândirii şi de semnificanți verbali, implicați în desfăşurarea acestui proces psihic. Reținem cu precădere că reprezentarea extrage însuşirile configurative, caracteristice pentru o grupă de obiecte pe care le poate înlocui în plan mental, ajungând în cele din urmă să se manifeste ca un simbol generalizat. Astfel înfățişată se consideră că reprezentarea pregăteşte generalizarea conceptuală, realizată de către gândire. Reprezentarea este o imagine senzorială, o formă superioară de cunoaştere senzorială care facilitează trecerea spre gândirea abstractă.

Ca o ilustrare a definițiilor date reprezentării din perspectiva psihologiei tradiționale, a trecerii dinspre abordarea reprezentării într-un context asociaționist spre alte contexte ca cel al neobehaviorismului, al psihologiei dezvoltării aducem câteva exemple care ne sunt la îndemână: reprezentarea este un proces psihic senzorial-cognitiv de semnalizare, în forma unor imagini unitare dar schematice, a însuşirilor concrete şi caracteristice ale obiectelor şi fenomenelor în absența acțiunii directe a acestora asupra analizatorilor (T. Crețu, 2005); reprezentarea este o imagine schematică a unui obiect în absența acțiunii acestuia asupra organelor de simț (M. Miclea); reprezentarea este procesul psihic ce face trecerea spre procesele cognitiv logice. Ea reflectă obiecte şi fenomene în absența lor. Reprezentarea este „o percepție trecută şi reprodusă" (*apud* U. Şchiopu, 1997). Conținutul reflectoriu al reprezentării îl constituie obiecte, fenomene, situații, persoane cu însuşirile lor concrete, caracteristice, importante. În continuare, U. Şchiopu şi P. Mureşan menționează că forma reflectorie a reprezentării este imaginea, însă nu doar intuitivă ca la percepție, ci intuitiv-prelucrată, generalizată. Prin caracterul său mai mare de generalizare, reprezentarea este cea mai înaltă imagine senzorială prelucrată, în această situație aflându-se hărțile, schemele, mulajele, schițele şi proiectele prin care se realizează mental orientarea şi înțelegerea.

Continuând diversitatea modalităților de definire ale reprezentării întâlnim şi conceptualizări ca de exemplu cea prezentată de Cosmovici (1996): reprezentarea este modelul interiorizat al obiectelor sau fenomenelor – o prezență în mintea noastră a unor obiecte sau fenomene independente de excitarea actuală a organelor de simț. Ele au la bază percepții sau fragmente, elemente ale unor percepții trăite anterior de unde şi termenul de re-prezentare. Totuşi, arată A. Cosmovici, după dispariția excitanților reali noi putem avea imagini fără ca acestea să fie reprezentări propriu-zise. Este vorba despre urme imediate ale senzației şi percepțiilor.

b) În legătură cu definirea reprezentărilor în psihologia tradițională, există opinii pro şi contra. Pe lângă criticile aduse modului de abordare a reprezentărilor

în psihologie tradiţională, există şi opinii opuse care susţin ca definitoriu pentru reprezentare conservarea sensului prezent. Astfel, autori precum A. Cosmovici (1996, p. 134) sunt de părere că noile sensuri ale termenului de reprezentare, generate de către psihologia cognitivă, stimulate de progresele informaticii, ale calculatoarelor, cât şi ale neurologiei, pot genera multe confuzii cu privire la ceea ce ele denumesc. Autorul citat exemplifică prin faptul că aşa se petrec lucrurile „atunci când este vorba de realizat un program mai complex pentru calculator cât şi atunci când un lingvist vrea să clarifice ce rezultă dintr-o frază, atunci apar probleme complexe".

Dacă pentru informatician nu are importanţă aspectul concret al procesului cognitiv, el desemnându-l printr-unul sau mai multe simboluri, în schimb, psihologul nu poate face abstracţie de natura lui. Ca valabil deopotrivă pentru psihologia cognitivă şi celelalte ştiinţe cognitive St. Ehrlich afirmă că reprezentarea este un „aranjament particular al unor concepte active momentan" (2001, p. 82). Deşi lucrurile se prezintă astfel, criticii sunt de părere că rezultatul acestui „aranjament" este foarte diferit. De exemplu, în anumite situaţii poate rezulta o imagine clară iar în altele apare o limitare a unui concept abstract, neînsoţit de nicio reprezentare concretă. Astfel poate rezulta o imagine destul de clară, de exemplu, din îmbinarea următoarelor noţiuni, integrate în fraza următoare: „Un tânăr venea către mine, era înalt, blond, cu ochi albaştri şi îmbrăcat într-o salopetă". Lucrurile nu se prezintă însă tot aşa în cazul următoarei fraze: „Libertatea individului nu este nelimitată, ea este totdeauna îngrădită prin necesitatea respectării celorlalţi".

Adepţii abordării reprezentării, aşa cum este ea conceptualizată în psihologia tradiţională, consideră că în condiţiile generalizării şi extinderii într-o prea mare măsură a utilizării reprezentării nu favorizăm progresul cunoaşterii psihicului deoarece unele consecinţe ale tratării psihice se soldează cu o trăire concretă în timp ce altele se soldează cu o abstracţiune. Drept urmare, ar trebui păstrat sensul noţiunii de reprezentare numai pentru imaginile concrete. În schimb, pentru celelalte rezultate abstracte ale exprimării şi gândirii ar fi normal să utilizăm termenul de reprezentări semantice. În felul acesta, am putea înlătura posibilitatea unor confuzii fără să contrazicem terminologia consacrată în ştiinţele cognitive. De fapt, termenul de reprezentări semantice este deja consacrat în vocabularul multor psihologi.

## 3. CONCLUZII

Reprezentarea constituie un concept central în psihologia cognitivă, temă majoră în ştiinţele şi neuroştiinţele cognitive. Definirea ei riguroasă de pe poziţia acestor discipline are implicaţii teoretice pentru aprofundarea înţelegerii sistemului cognitiv uman. Dar are şi consecinţe practice în ceea ce priveşte calitatea intervenţiilor legate de procesul dezvoltării cogniţiei, al dirijării, controlului şi/sau reabilitării sistemului cognitiv. În acest sens apare necesar ca documentarea şi cercetările experimentale, aplicative – iniţiate de către specialiştii interesaţi de cogniţia umană – să ia în calcul, distinct, particularităţile cogniţiei umane, ale celei artificiale,

asemănările şi deosebirile dintre ele, contribuțiile şi modul de înțelegere în diverse contexte conceptual-psihologice dar şi în cele care țin de discipline complementare lor (de exemplu, biologia evoluției, neuroştiințele cognitive, IA, ştiințe cognitive, teoria informației, lingvistica teoretică, ştiința şi ingineria reabilitării etc.).

*Primit în redacție la 15. I. 2009*

BIBLIOGRAFIE

1. BECHTEL, W., ABRAHAMSEN, A., *Connectionism and the mind: Parallel processing, dynamics, and evolution in networks*, Oxford, Basil Blackwell, 2002 (Second Edition).
2. COSMOVICI, A., *Psihologie generală*, Iaşi, Editura Polirom, 1996.
3. CREȚU, T., *Psihologia vârstelor*, Iaşi, Editura Polirom, 2005.
4. DELACOUR, J., *Introducere în neuroştiințele cognitive*, Iaşi, Editura Polirom, 2001.
5. DESCARTES, R., *Texte fundamentale*, Editura Antet, 2003.
6. DORON, R., PAROT, F., *Dicționar de psihologie*, Bucureşti, Editura Humanitas, 1999.
7. EHRLICH, S., *La notion de variable intermediare*, Bulletin de Psychologie, **22**, 2001, p. 555–564.
8. GAZZANIGA, M.S., *The Cognitive Neurosciences*, Cambridge, MIT Press, 1996.
9. HEGEL, G.W.F., *Fenomenologia spiritului*, Bucureşti, Editura IRI, 2000.
10. HUSSERL, E., *Despre fenomenologia intersubiectivității*, Bucureşti, Editura Humanitas, 2007.
11. LYCAN, W.G., *Modality and Meaning,* Studies in Linguistics and Philosophy, Kluwer Academic Publishing, 1994.
12. MARR, D., POGGIO, T., *From understanding computation to understanding neural circuitry,* Neurosciences Res. Prog. Bull., **15**, 1977 p. 470–488.
13. MARR, D., VAINA, L.M., *Representation and recognition of the movements of shapes*, Proceedings of the Royal Society of London B, 1982, p. 214; 501–524.
14. MEDIN, D.L., ATRAN, S., *The native mind: biological categorization and reasoning in development and across cultures*, Psychological Review, **111**, *4,* 2004.
15. MICLEA, M., *Psihologie cognitivă*, Cluj-Napoca, Editura Gloria, 1994.
16. PIAGET, J., *Biology and Knowledge,* Chicago, University of Chicago Press, 1971.
17. PIAGET, J., INHELDER, B., *Naşterea inteligenței la copil*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1972.
18. SCHAFFER, J., *Perceptual Knowledge Derailed*, Philosophical Studies 2003, p. 31–45.
19. SCHOPENHAUER, A., *Lumea ca voință şi reprezentare*, Bucureşti, Editura Antet [1819, p. 25], 2004.
20. SIMON, H.A., *Modele de gândire,* Yale, Yale University Press, **1 şi 2,** 1977.
21. SQUIRE, L.R., KANDEL, E.R., KOSSLYN, S.M., *Neuroştiințe cognitive,* Current Opinion Neurobiology, *6*, 1996, p. 153–157.
22. ŞCHIOPU, U., *Dicționar de psihologie*, Bucureşti, Editura Babel, 1997.

REZUMAT

Ideea generică a studiului de față este aceea că reprezentarea constituie un concept central în psihologia, ştiințele şi neuroştiințele cognitive, fiind legată intrinsec de obiectul preocupărilor acestora. Drept urmare, teoretizarea şi înțelegerea din această perspectivă a reprezentării apare ca o cerință imperioasă. Constituindu-se ca un punct de plecare într-un demers de analiză aprofundată a reprezentării, lucrarea tratează: argumentele ce fundamentează centralitatea reprezentării în psihologia, ştiințele şi neuroştiințele cognitive; evantaiul perspectivelor majore de definire şi abordare a reprezentării; conceptualizarea ei în uz curent, în filozofie, psihologia tradițională, psihologia dezvoltării şi alte discipline psihologice.

# CONSTRUCȚIA IDENTITĂȚII PROFESIONALE A STUDENȚILOR MUZICIENI

CAMELIA POPA, GEORGETA PREDA*

Résumé

Cette recherche longitudinale a l'objectif de surprendre la structuration des traits de personnalité du musicien roumain, pendant sa formation universitaire. À la fin des études, on examinera l'impact des actions formatives-éducatives sur le répertoire des traits de personnalité, en utilisant le même questionnaire el le même groupe des étudiants. La finalité pratique de cette recherche peut être l'optimisation de formation universitaire, en soutenant les formateurs d'apprendre.

**Cuvinte-cheie**: personalitate, identitate profesională, educație.

**Mots-clés**: personnalité, identité professionnelle, éducation.

## 1. INTRODUCERE

Profilul personologic realizat în cadrul prezentei secvențe de cercetare este cel al studenților din anul întâi al Universității Naționale de Muzică Bucureşti (N = 82). Cercetarea noastră, de tip longitudinal, şi-a propus să surprindă structurarea componentelor profilului studentului muzician în momentul debutului în învățământul superior, pentru ca în 2011, la finalizarea ciclului universitar, să retestăm întregul lot de subiecți. Ca instrument am folosit *Chestionarul de personalitate Cattell 16 PF*, cu setul său consistent de trăsături-factori. Retestarea ne va furniza informații importante cu privire la impactul acțiunilor educative asupra formării repertoriului trăsăturilor personalității muzicianului şi la necesitatea optimizării acestora. Studii similare, cu rezultate surprinzătoare, pe care le vom prezenta în secțiunea destinată metodologiei, au fost realizate de psihologii canadieni, care au dorit să măsoare cu ajutorul Chestionarului 16 PF dacă după cei trei ani de formare profesională trăsăturile de personalitate ale grupurilor de studenți examinate se accentuează, dacă studenții respectivi câştigă, în urma pregătirii academice, o „îmbogățire personală" şi, nu în ultimul rând, dacă achizițiile realizate de aceşti tineri sunt concordante cu valorile transmise în cadrul procesului instructiv-educativ (Catherine Garnier, F. Lagarde, Jocelyne Ferraris, J.-M. Martineau, 1989). Toate studiile longitudinale de acest gen s-au axat pe detectarea componentelor personologice ale identității

* Institutul de Filosofie şi Psihologie „C. Rădulescu-Motru", Departamentul de Psihologie.

profesionale, în cursul structurării lor. Marie-Claude Riopel (2006) a atras însă atenția asupra faptului că, deşi procesul identitar se produce pe toată durata studiilor universitare, identitatea profesională se consolidează atunci când absolvenții încep efectiv să lucreze. De pildă, în cazul particular al absolvenților de la specializările pedagogice, care vor lucra în învățământ, identitatea îşi va intra în funcții abia într-o şcoală, când are loc dezvoltarea raporturilor cu instituția respectivă, cu elevii, cu munca de profesor şi cu responsabilitatea pe care o implică acest statut.

## 2. METODOLOGIE

Întotdeauna realizarea profilului personologic urmează o cale intermediată de procedură. Metodele selectate şi incluse în eşafodajul experimental sunt responsabile pentru decelarea repertoriului trăsăturilor din profil. Tot în accepțiunea sa procedurală, profilul presupune determinarea saturării axiologice a entităților componente şi descifrarea relațiilor – uneori extrem de subtile – dintre ele. Metoda fundamentală prin care poate fi studiată structura personalității este analiza factorială. R.B. Cattell (1967) subliniază că analiza factorială are două obiective: să determine factorii, ca aspecte structurale ale personalității şi să ofere o estimare numerică a gradului de dotare al unui individ particular în fiecare factor. Factorii sunt patternuri de variabile care se pot schimba odată cu vârsta sau din cauza erorilor experimentale. Ceea ce nu se schimbă este trăsătura-sursă care produce patternul şi care este asemănată cu un „genotip" (factorul ar reprezenta „fenotipul"). Factorii primari care derivă din analiza factorială exprimă aceste trăsături-sursă, elemente de bază ale personalității, care susțin trăsăturile de suprafață.

În cazul nostru, *Chestionarul de personalitate Cattell 16 PF*, cu setul său consistent de trăsături-factori, s-a dovedit un instrument potrivit pentru evaluarea personalității studenților Universității Naționale de Muzică Bucureşti. Chestionarul are două forme paralele, echivalente, a câte 187 itemi. În cercetarea noastră am aplicat forma A. Itemii sunt formulați în două moduri. Unii includ întrebări legate de propriul comportament al respondentului sau solicită exprimarea unor opinii despre alți oameni. Alți itemi cer subiectului să aleagă între două posibile ocupații ori între două activități recreative. Există şi itemi verbali sau numerici, destinați relevării factorului de abilitate rezolutivă–vivacitate intelectivă (B).

Cele 16 trăsături-factori selectate de Cattell prin analiză factorială sunt prezentate bipolar pe o scală de la 0 – scor jos la 10 – scor înalt (Cattell, 1992, Zahirnic, Jula şi Cotor, 1976). Trăsăturile-factori sunt: **A** (închidere – deschidere), **B** (vivacitate intelectivă), **C** (emotivitate – maturitate emoțională), **E** (submisiune – dominanță), **F** (calm – exuberanță), **G** (oportunism – conştiinciozitate), **H** (timiditate – îndrăzneală), **I** (realism – sensibilitate), **L** (încredere – suspiciune), **M** (pragmatism – boemie), **N** (naivitate – avertizare socială), **O** (siguranță – anxietate), **Q1** (conservatorism – radicalism), **Q2** (ataşament la grup – indiferență față de grup), **Q3** (impulsivitate – autocontrol) şi **Q4** (destindere – frustrare). La interpretarea rezultatelor se

ia în considerare ca semnificativ şi activ în comportamentul persoanei acel factor care depăşeşte într-un sens sau altul zona semnificaţiei medii. Chestionarul lui Cattell poate pune în evidenţă existenţa unor factori de personalitate foarte puternici, identificând cu exactitate prezenţa sau absenţa trăsăturilor specifice executării unei profesii. Acest instrument permite studiul diferenţelor şi similitudinilor în structura personalităţii, precum şi realizarea unui profil multidimensional la nivel individual, urmată de elaborarea unui profil specific profesiei (care va fi comparat cu profilurile altor grupuri profesionale).

Aşa cum am arătat, Chestionarul 16 PF a fost aplicat de Catherine Garnier, F. Lagarde, Jocelyne Ferraris, J.-M. Martineau aceluiaşi grup de studenţi, prima dată la începutul anului întâi şi apoi la sfârşitul celui de-al treilea an de pregătire universitară. Acest instrument standardizat, reputat pentru stabilitatea sa în cazul adulţilor, a oferit diferenţe semnificative între prima şi cea de-a doua testare (Lambda de Wilks = 0,13163, F = 7,8343, $p < 0,0001$). Subiecţii au devenit mai deschişi (A), mai siguri de ei (E), mai sensibili (I), mai imaginativi (M), mai inteligenţi (B) şi mai îndrăzneţi (H) la finalul pregătirii academice, dar şi mai puţin inovatori (Q1), ceea ce i-a determinat pe cercetători să concluzioneze că studenţii s-au maturizat în timpul facultăţii, sub influenţa modelatoare a adaptării la viitoarea profesie.

### 2.1. SUBIECŢI

Lotul nostru a inclus 82 de subiecţi, 37 de fete şi 45 de băieţi, studenţi în anul întâi ai Universităţii Naţionale de Muzică Bucureşti, la Facultatea de Compoziţie, Muzicologie şi Pedagogie Muzicală şi la Facultatea de Interpretare Muzicală şi absolvenţi ai unor licee cu profil muzical. Vârsta medie a lotului de subiecţi a fost de 19 ani şi 5 luni.

### 2.2. OBIECTIVE ŞI IPOTEZE

Sub raport teoretico-metodologic, cercetarea noastră este un demers care încearcă să formuleze unele contribuţii la problema structurării psihologice a personalităţii şi să definească, pe baze experimentale, liste de trăsături caracteristice diferitelor profesii. Principalele *obiective* practice ale prezentei secvenţei de cercetare sunt:

- identificarea nucleului trăsăturilor de bază ale profilului psihologic al muzicianului;
- surprinderea aspectelor diferenţiatoare ale profilului psihologic al muzicianului faţă de alte profiluri profesionale.

În baza acestor obiective, formulăm următoarele *ipoteze*:

1. Presupunem că expectatele configuraţii de trăsături-factori care vor fi identificate la studenţii muzicieni vor avea o amprentă afectiv-motivaţională puternică.

2. Presupunem, de asemenea, că între configuraţiile de trăsături-factori ale lotului investigat şi ale muzicienilor profesionişti, relevate în testările internaţionale de gen, există diferenţe semnificative datorate impactului formativ al exercitării profesiei.

### 3. REZULTATE

Rezultatele obținute au fost interpretate pe două niveluri de adâncime, şi anume analiza primară (scoruri medii în note brute şi note standard, procente, semnificația diferențelor între medii) şi analiza factorială.

Comparând scorurile proprii în note standard cu cele obținute de IPAT – Institute for Personality and Ability Testing (R.B. Cattell, 1992), precum şi cu alte cercetări în domeniul studiului profilului psihologic al muzicienilor (Corner, 1969, *apud*. Cattel, 1992), remarcăm diferențe mari în cazul trăsăturilor B (vivacitate intelectivă) şi E (dominanță), în defavoarea lotului propriu, precum şi în cazul trăsăturii G (conştiinciozitate), în favoarea lotului propriu, aşa cum rezultă din tabelul următor:

| | A | B | C | E | F | G | H | I | L | M | N | O | Q1 | Q2 | Q3 | Q4 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Cattel/muzicieni (1958) | 3,1 | 8,8 | 7,0 | 6,8 | 3,9 | 3,7 | 7,0 | 9,2 | 5 | 8,9 | 4,4 | 4,8 | 6,4 | 7,0 | 6,3 | 6,3 |
| Corner/studenți (1969) | 3,7 | 6,7 | 5,1 | 7,6 | 5,2 | 3,9 | 5,3 | 5,4 | 6,1 | 7,6 | 4 | 5,7 | 8,1 | 7,4 | 4 | 6,1 |
| Popa/studenți (2008) | 5,4 | 5,4 | 4,8 | 3,2 | 4,4 | 4,8 | 5,1 | 7,5 | 5,2 | 3,9 | 5,3 | 6,2 | 4,5 | 4,8 | 4,3 | 5,8 |

În cazul muzicienilor, IPAT consemnează o înaltă sensibilitate (I), un înalt grad de tensiune ergică (Q4), o emotivitate crescută ( C ) şi un scor înalt de boemie (M).

Atât muzicienii profesionişti, cât şi studenții la muzică se remarcă printr-o senzitivitate crescută, o abordare laxă a activităților (conştiinciozitate scăzută), prin boemie (M) şi naivitate socială (N). Ei au un temperament ambivert spre introvert şi o dependență înaltă de grupul profesional din care fac parte (Q2).

În cazul nostru, scorurile în note standard relevă o prevalență a emoționalului în defavoarea raționalului (medie mai scazută la factorul B şi mai înaltă la factorii I – sensibilitate şi O – nervozitate), ceea ce s-ar putea explica atât prin existența unor diferențe de ordin transcultural între muzicienii americani şi cei români, ca şi prin necristalizarea nucleelor de trăsături sub influențele formative ale profesiei, în cazul lotului nostru.

În interpretarea rezultatelor la 16 PF am optat pentru criteriul metodologic al împărțirii trăsăturilor-factori pe patru arii personologice – sfera afectivă, sfera vieții de relație, sfera social-motivațională şi sfera cognitivă – cu precizarea că între acestea se stabilesc numeroase interdependențe. De pildă, factorul C (stabilitate afectivă – emotivitate generală), care aparține sferei afective, împreună cu G (perseverență, determinare – instabilitate) şi cu M (neconvențional – convențional), incluse în sfera social-motivațională, constituie un ansamblu performanțial pentru caracterul decis şi autonom al unui individ (R.B. Cattell, 1967, p. 159).

#### 3.1. SFERA AFECTIVĂ

Este configurată de trăsăturile-factori bipolare C (stabilitate afectivă – emotivitate generală), I (realism – sensibilitate), O (siguranță – anxietate), Q3 (impulsivitate – autocontrol) şi Q4 (destindere – frustrare sau tensionare ergică).

Scorurile pentru factorul C se plasează în intervalul valorilor medii, demonstrând că subiecţii răspund adecvat stresului muncii de zi cu zi. Ei realizează un relativ echilibru între emoţiile puternice, instabilitatea atitudinilor şi a intereselor, pe de o parte, şi calmul emoţional, constanţa în interese, pe de altă parte. Scorul este mai scăzut pentru lotul propriu decât pentru loturile IPAT, demonstrând că muzicienii americani sunt în general persoane mai satisfăcute de viaţa lor şi totodată mai mature din punct de vedere emoţional.

Pentru factorul I, care relevă o intuitivitate de speţă afectivă, studenţii muzicieni din lotul propriu obţin un scor superior faţă de studenţii muzicieni americani, însă mult mai mic decât muzicienii profesionişti din SUA, ceea ce înseamnă că ei ar fi putut beneficia de o educaţie corespunzătoare a senzitivităţii. Fetele din lotul propriu obţin scoruri mai înalte la factorul I decât băieţii. Un scor înalt la factorul I mai relevă indulgenţa faţă de sine şi faţă de alţii, simţul artistic dezvoltat, preferinţa pentru aspecte teatrale, anxietate şi ipohondrie, căutarea afecţiunii şi a atenţiei.

Scorurile pentru factorul O evidenţiază o tendinţă către anxietate a studenţilor din lotul propriu, mai pregnantă faţă de cei din loturile IPAT. Scorurile medii înalte pentru această trăsătură-factor evidenţiază că grupul studiat are o imagine de sine instabilă, fluctuantă. Fobiile şi ipohondria pot fi prezente, pe fundalul sensibilităţii emoţionale crescute. Această senzitivitate „oceanică" predispune la neuroticism şi la abuzul de alcool. În general, scorurile ridicate la trăsătura O sunt caracteristice pentru grupurile religioase şi de artişti, pentru ziarişti etc., iar scorurile scăzute se întâlnesc la agenţii de vânzări, atleţi şi mecanici. Pregnanţa factorului O în structura factorială generală a personalităţii indică totodată şi tendinţele depresive ale grupului studiat. J. Schaubroeck şi D.C. Ganster (2004) au definit conceptul de *trăsătură afectivă negativă* ca fiind un factor dispoziţional care include „teamă, dezgust, vinovăţie, depresie şi frică, anxietate, un factor care predispune la stres şi insatisfacţie, chiar şi în afara unor surse externe de stres".

În ceea ce priveşte factorul Q3 scorul se dispune în zona valorilor sub medie. Cu alte cuvinte, subiecţii noştri sunt indivizi cu un autocontrol moderat, neatenţi la respectarea regulilor din societate, fără a putea vorbi însă de nişte persoane necontrolate, care îşi fac un obicei din a încălca regulile convieţuirii sociale. Trăsătura Q3 este considerată a fi un factor „giroscopic" al personalităţii, responsabil de integrarea socială, alături de Ego-ul emoţional (C) şi de Super-Ego (G).

Scorurile la factorul Q4, apropiate pentru lotul propriu şi pentru cele ale IPAT, semnifică o tensionare ergică peste medie, dar care nu iese din limitele normale. Persoanele de gen feminin au întrunit un scor mai înalt la această trăsătură, faţă de cele de sex masculin. Ca şi factorul O, factorul Q4 mai crescut este caracteristic artiştilor şi scriitorilor. Peste o anumită intensitate, el se poate constitui într-o piedică în calea rezolvării unor situaţii problematice.

### 3.2. SFERA VIEŢII DE RELAŢIE

Cuprinde trăsăturile-factori A (deschidere – închidere), E (submisivitate – dominanţă), L (încredere – suspiciune), Q1 (conservatorism – radicalism) şi Q2 (ataşament – independenţă faţă de grup).

Factorul A nu părăseşte intervalul valorilor medii. Astfel, putem afirma că toți subiecții noştri se prezintă a fi cooperanți în limite rezonabile, atenți la parteneri, adaptabili şi deschişi relațiilor cu alte persoane. Scorul obținut sugerează un temperament ambivert cu tendințe de extraversie, spre deosebire de introversia remarcată la grupurile IPAT. Un scor sub medie la trăsătura A este specific nu numai grupurilor de muzicieni, ci şi celor de artişti.

Scorurile pentru factorul E (dominanța), sunt mult inferioare celor obținute de loturile IPAT, semnificând faptul că grupul nostru este submisiv, dependent de autorități (reprezentate prin părinți şi profesori).

Pentru factorul L (încredere – suspiciune) studenții au obținut o valoare medie, ceea ce înseamnă că reuşesc să realizeze un echilibru între cei doi poli ai dimensiunii, şi anume adaptabilitatea la schimbare, încrederea şi toleranța, respectiv suspiciunea, frustrarea, iritabilitatea.

La factorul Q1 (conservatorism – radicalism), studenții români s-au dovedit mai conservatori decât muzicienii americani, ceea ce ilustrează tendința subiecților de a acționa cu prudentă în situațiile cotidiene.

Pentru ultima trăsătură din sfera vieții de relație, Q2, ni s-au înfățişat rezultate mai scăzute decât în cazul loturilor IPAT, studenții muzicieni români fiind dependenți de grupul din care fac parte.

### 3.3. SFERA SOCIAL-MOTIVAȚIONALĂ

Include trăsăturile-factori F (prudență – expansivitate), G (oportunism – conştiinciozitate), H (timiditate – îndrăzneală), N (naivitate – avertizare socială) şi M (pragmatism – boemie).

Factorul F se poziționează în intervalul valorilor medii, ceea ce înseamnă un echilibru între reflecție şi lupta alertă pentru dobândirea succesului.

Pentru factorul G scorul obținut de studenții noştri este superior celor obținute de loturile IPAT, deşi nu se poziționează către polul „conştiinciozitate" al dimensiunii. Factorul G este considerat ca fiind răspunzător pentru atingerea performanței în orice tip de job, întrucât un scor înalt la această trăsătură ilustrează o bună organizare a gândirii şi a activității (forța Supra-Eului).

Factorul H înfățişează un scor apropiat de medie în cazul studenților muzicieni români şi americani. Scorul creşte simțitor în cazul muzicienilor profesionişti americani, care pot fi caracterizați ca fiind îndrăzneți, aventuroşi, interesați de sexul opus, dar şi impulsivi.

În aria factorului N studenții români reuşesc să realizeze un echilibru între emotivitate şi evaluarea permanentă a relațiilor sociale.

În ceea ce priveşte factorul M se poate afirma că studenții români se dovedesc a fi mai pragmatici decât muzicienii americani. Însă pragmatismul poate apărea şi ca o trăsătură generală a întregii societăți româneşti, aflată într-o tranziție prelungită către obținerea bunăstării.

3.4. SFERA COGNITIVĂ

În sfera cognitivă vom examina cota factorului B (brianță intelectivă), stabilind dintr-un început că această trăsătură nu este o expresie a inteligenței „totale", ci reflectă funcționalitatea inteligenței „de lucru", precum şi antrenamentul ei. R.B. Cattell arată că subiecții cu scoruri înalte la factorul B au înalte capacități mentale generale, adaptabilitate intelectuală şi sunt perseverenți, ceea ce constituie tot atâtea motive ca indicatorul în cauză să fie luat în considerare atât în selecția personalului, cât şi în orientarea vocațională (1992, p. 82).

Notele reduse la factorul B, aşa cum au înregistrat subiecții noştri, semnifică o performanță mică pentru abstracție, care poate fi explicată prin insuficienta atenție acordată disciplinelor exacte (matematica, fizica, informatica, chimia) în programele liceelor vocaționale de muzică absolvite de tinerii din lotul experimental. Din cauza acestui neajuns, subiecții au o capacitate scăzută de a-şi intelectualiza emoțiile, o inteligență „de lucru" dezvoltată probabil sub potențial şi o intuitivitate de speță cognitivă în dezvoltare. G. Neacşu (2005) arată că „intuitivitatea artistică, o componentă a factorului cognitiv, alături de imaginația creatoare", are „o vocație structurantă care se defineşte formal ca gândire concret-simbolică şi esențial ca putere rezolutivă (intuiție artistică)", insistând asupra rolului central al acestei capacități în definitivarea structurii aptitudinale a artistului.

Studenții muzicieni au obținut un scor mediu la factorul B de 5,47, comparabil ca nivel cu cel înregistrat pentru studenții de la Arte, de 5,92, însă mult mai mic comparativ cu cel al studenților de la Politehnică (7,10), Marină (8,00) sau Jurnalistică (7,97).

Scoruri medii de brianță intelectivă (factor B din 16 PF), pentru loturile propriu şi de comparație (Popa, V.M., 2005; Popa, Camelia, 2006; Cojocaru, Carmen, 2007):

| Loturi studenți | M |
|---|---|
| Jurnalistică | 7,97 |
| Arte | 5,92 |
| Politehnică | 7,10 |
| Marină | 8,00 |
| Muzică | 5,47 |

Am proiectat matricea „de pornire" a analizei factoriale în lumina unor exigențe metodologice a căror certă productivitate a fost probată şi în cadrul altor cercetări din domeniul personologic. Am inclus în matrice toate cele 16 variabile ale chestionarului Cattell, pentru a obține un număr mai mic de factori determinativi ai profilului psihologic, cu funcții conceptual-explicative. Am recurs la analiza factorială în componente principale (Hotteling), reținând ca nivel minim de saturație a variabilelor în factori 0,35 şi ca proporție minimă din varianța totală, pentru relevanța unui factor, 10%.

Soluția factorială obținută cuprinde trei factori.

– Primul dintre factori, pe care l-am denumit **conduita de autoafirmare**, cu o varianță proprie de 17%, înglobează în structura sa o trăsătura cu o saturație înaltă, 0,72, şi anume H (îndrăzneala). În structura acestui factor regăsim cu saturații înalte şi factorul C (emotivitatea), cu 0,69, factorul E (dominanța), cu 0,54, F (expansivitatea), cu 0,61 şi Q1 (radicalismul) cu 0,50. Asocierea la acest factor a trăsăturii O (nervozitatea), cu polul ei negativ (–0,54) sugerează că instabilitatea emoțională poate fi o frână puternică a conduitei de autoafirmare.

– Cel de-al doilea factor, cu o varianță proprie de 12%, este clădit pe trăsătura Q3 (forța Eului), cu o saturație de 0,68, şi pe trăsătura conştiinciozitate (G), cu 0,38, ceea ce ne indică faptul că avem de-a face cu **un factor motivațional**. În structura acestui factor se asociază cu polul negativ trăsătura expansivitate (F), cu –0,44, precum şi trăsătura suspiciune (L), cu –0,58, ceea ce indică alte două frâne de natură afectivă în calea manifestării plenare a personalității în direcția atingerii scopurilor de autoafirmare.

– Cel de-al treilea factor extras, cu o varianță de 10%, este **un factor de sorginte intelectivă**, cuprinzând în structura sa factorul B (vivacitatea cognitivă), cu o saturație de 0,51, şi trăsătura-factor Q4 (tensionare ergică), cu 0,33, semn că atingerea performanței intelectuale este indisolubil legată de o anumită stare de neliniște interioară, necesară manifestării creativității. Pe lângă trăsătura Q4, din nou, o serie de trăsături din sfera emoționalului îşi pun amprenta asupra personalității, orientând comportamentul muzicianului. Este vorba despre trăsătura I (sensibilitate), care se asociază cu polul negativ în structura factorului intelectiv, cu –0,46, şi de trăsătura-factor C (emotivitate), cu –0,35, ceea ce înseamnă că emotivitatea poate impiedica raționalitatea, în cazul în care depăşeste un anumit nivel de intensitate.

## 4. CONCLUZII

Profilul psihologic obținut s-a ridicat de la funcția descriptiv-explicativă la rangul unui instrument funcțional, care permite înțelegerea personalității studentului muzician şi poate oferi o predicție asupra comportamentului acestuia. Acest instrument reliefează nu numai particularitățile psihice „de format", pentru tinerii aflați în perioada orientării vocaționale, ci şi pe acelea care se impun a fi „ameliorate" în cursul pregătirii profesionale. Printre acestea din urmă s-ar putea număra întărirea rolului funcțional al emoțiilor, dezvoltarea abilităților intelective şi creşterea conştiinciozității. Impactul acțiunilor formativ-educative asupra acestui lot de studenți va fi apreciat în urma unei retestări, în 2011, când subiecții se vor afla în ultimul an de facultate.

Considerăm că am atins atât obiectivele teoretico-metodologice ale cercetării noastre, prin extragerea factorilor definitorii ai profilului studentului muzician, cât şi obiectivele practice pe care ni le-am propus, şi anume: 1. identificarea nucleului trăsăturilor de bază ale profilului psihologic al muzicianului şi 2. surprinderea aspectelor diferențiatoare ale profilului psihologic al muzicianului față de alte

profiluri profesionale. De asemenea, cercetarea noastră a confirmat ambele ipoteze avansate: din configurațiile factoriale obținute se degajă o amprentă consistentă a afectivității, iar între configurațiile de trăsături-factori ale lotului investigat şi ale muzicienilor profesionişti, relevate în testările internaționale de gen, am constatat diferențe semnificative datorate atât impactului formativ al exercitării profesiei, cât şi contextului cultural distinct.

*Primit în redacție la 7. 10. 2009*

BIBLIOGRAFIE

1. CATTELL, R.B., *The Scientific Analysis of Personality*, în *Personality, Selected Redings*, Middlesex, England, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, 1967.
2. CATTELL, R.B., *Handbook for the Sixteen Personality Factor Questionnaire*, Ilinois, Institute for Personality and Ability Testing, Inc. Champaign, 1992.
3. COJOCARU, CARMEN, *Soluții factoriale în investigarea inteligenței emoționale la ofițerii de marină militară* în *Asistența psihologică în organizația militară. Cunoaşterea şi asistența psihologică primară în mediul militar*, Bucureşti, Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I", 2007, p. 50–60.
4. GARNIER, CATHERINE, LAGARDE, F., FERARRIS, JOCELYNE, MARTINEAU, J.M., *Évolution de la personnalité et des motivation des étudiants au cours de leur formation en éducation physique*, Revue québécoise de psychologie, **10**, *2*, 1989.
5. NEACŞU, G., *Structura artistică aptitudinală – Intuitivitatea*, Bucureşti, Revista de psihologie, *1–2*, 2005, p. 5–12.
6. POPA, CAMELIA, *Premise psihologice ale profilului de personalitate al jurnalistului* (teză de doctorat), Bucureşti, Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru", 2006.
7. POPA, V.M., *Problematica psihologică a receptării artei*. *2. Metode*, Bucureşti, Revista de psihologie, *1–2*, 2005, p. 25–34.
8. RIOPEL MARIE-CLAUDE, *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2006.
9. 9. SCHAUBROECK, J., GANSTER, D.C., *The Relationship Among Work Stressors and Key Performance Indicators: A Test of the Moderating Effects of Control and Customer Service Training* în Call Centers, http://www.midwestacademy.org/Proceedings/2004.
10. ZAHIRNIC, C., JULA, A., COTOR, C., *Personalitatea abordată matematic de către R.B. Cattell. Metode de prelucrare la calculator a datelor. Un etalon experimental românesc,* Bucureşti, Editura Litera, 1976.

REZUMAT

Această cercetare longitudinală urmăreşte să surprindă structurarea componentelor personalității muzicianului, în timpul studiilor sale universitare. La sfârşitul studiilor va fi analizat impactul acțiunilor formativ-educative asupra repertoriului trăsăturilor de personalitate ale grupului studiat. Finalitatea practică a acestei cercetări poate fi optimizarea procesului de formare academică.

# OPEROTROPISMUL – NECESITATE OPŢIONALĂ ÎN PSIHOTERAPIE (DESTINANALIZĂ ŞI DESTINTERAPIE – STUDIU DE CAZ)

VIRGINIA ROTĂRESCU*

Abstract

This work attempts to approach theoretical and practical concept of Leopold Szondi about the genesys and the assessement of psychological life disorders. Destiny psychology supplies a method of education and therapy conceived as a tool of assistence. It is based on the pathology of unconscious analyses aiming at the individual's humanization. The case study is an example of L. Szondi's methodology by the moment the destiny-therapy ends by the professional choice. The recovery comes when the subject is aware of the existential possibilities and appropriate choice.

**Cuvinte-cheie**: psihologia destinului, destinterapie, operotropism.

**Key words**: fate psychology, fate terapy, professional choice.

> Regele Arabiei, care auzise vorbindu-se despre minunile lui Moise, a dorit să vadă un portret al acestuia şi, în acest scop, l-a trimis pe cel mai bun pictor al său. Când regele a primit tabloul, şi-a adunat fizionomiştii şi le-a cerut să descrie caracterul acestui om şi să-i explice sursa puterii magice a lui Moise. „*Maiestatea Voastră*, au răspuns înţelepţii, *acest portret arată un om care are toate viciile de pe lume: este brutal, orgolios, gurmand şi ambiţios*". „*Minţiţi,* a strigat regele, *nu poate fi acesta caracterul omului care a făcut cele mai mari minuni din lume; ori pictorul a făcut un portret prost, ori fizionomiştii sunt nişte oameni inutili*". A început o ceartă generală între pictori şi înţelepţi. În final, regele s-a decis să obţină răspunsul chiar de la Moise şi i-a făcut acestuia o vizită. Când regele s-a aflat în prezenţa lui Moise, s-a convins că pictorul făcuse un excelent portret. I-a povestit lui Moise obiectul disputei şi a adăugat: „*Acum sunt convins că nu există o ştiinţă a fizionomiilor*". „*Ba da, o astfel de ştiinţă există,* a răspuns Moise. *Pictorul şi înţelepţii au fiecare dreptate. Am fost marcat de natură cu toate viciile de care v-au vorbit fizionomiştii. Dar am luptat împotriva tuturor acestor forţe rele până le-am suprimat în mine, iar toate forţele opuse acestora mi-au devenit a doua natură. Această luptă mi-a dat puterea pe care o am*".
>
> *(Legendă din Talmud)*

În *analiza destinului*, psihicul este definit ca fiind „procesul vieţii în devenirea sa către libertate". *Destinterapia* este acea formă integrată de psihoterapie care caută să elibereze pe omul bolnav sufleteşte de destinul forţat al moştenirii. *Destinanaliza* pentru rezolvarea realităţii reale în posibilităţile sale de existenţă prin intermediul **libertăţii de alegere** a persoanei se decide pornind de la următoarele idei fundamentale (Szondi, 1952):

* Spitalul de Urgenţă „Bagdasar-Arseni", Bucureşti.

1. în fața noastră nu avem unul sau mai multe simptome ci un om cu mai multe posibilități de existență;

2. scopul destinanalizei este confruntarea cu posibilitățile existențiale decurse din test şi din ancheta genealogică;

3. persoana îşi construieşte un sistem central de reglare cu cenzuri etice, morale, raționale şi spirituale cu ajutorul cărora poate alege între posibilitățile de existență descoperite în relația analitică;

4. omul intră astfel în posesia libertății posibilității de alegere, adică dezlegarea de realitatea posibilităților imprimate şi alegerea liberă a propriilor forme de existență.

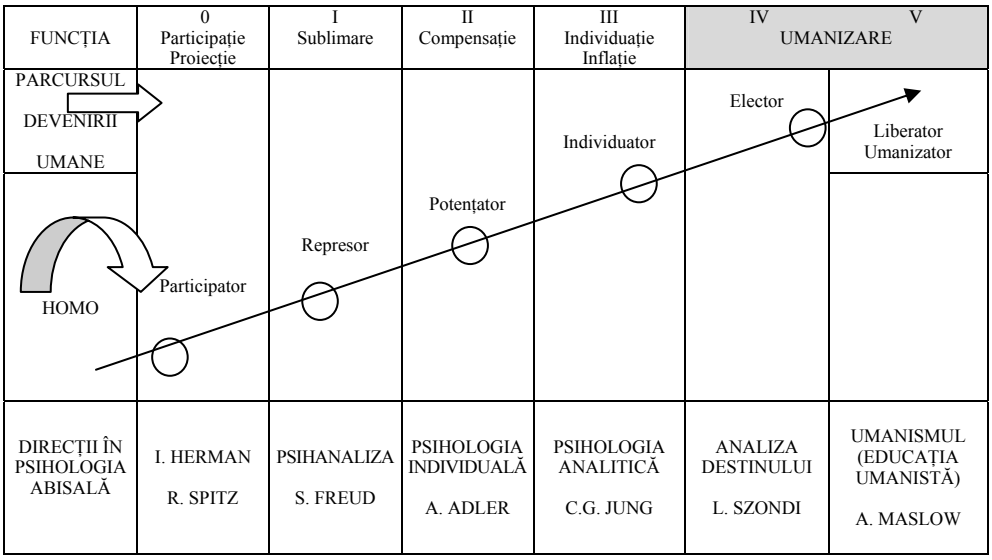
Simptomele sunt, aşadar, nu numai consecințe ale unor trăiri psihice anume ci şi „forme de existență determinate genetic" (Borg, 2001). *Consecința* terapiei constă în faptul că pacientului i se înfățişează multitudinea de posibilități din care va trebui să aleagă liber, iar însănătoşirea se realizează prin devenirea conştientă a posibilităților de existență şi a alegerii adecvate.

**Cercetarea comparativă a deosebirilor dintre tratamentul psihanalitic şi destinanalitic**

| În legătură cu: | Deosebirea dintre | |
|---|---|---|
| | Psihanaliză | Destinanaliză |
| I. Destinul | Destinul pulsiunilor ca *pars pro toto* | **Destinul total**: 1. *Moştenit* 2. *Pulsional-afectiv* 3. *Social* 4. *Al mentalității* 5. *Al Eului* 6. *Al Spiritului* 7. *Al viitorului* |
| II. Situația psihică | Numai aspirațiile pulsionale **Vor fi analizate** | Aspirațiile pulsionale şi ale ascendenților **împreună** |
| III. Problema patogenezei şi a etiologiei | Situația psihică „motivează" îmbolnăvirea sufletească Patogeneză = etiologie | Situația psihică este numai un factor declanşator. Mai întâi se dezvăluie sursa îmbolnăvirii sufleteşti prin analiza antecedentelor ereditare. Patogeneza şi etiologia trebuie separate una de cealaltă |
| IV. Interpretarea viselor | Numai visele pulsionale **Vor fi luate** | Visele pulsionale şi cu ascendenți **în considerare** |
| V. Tehnica | Numai amintirile vor fi în mod pasiv **Provocate prin metoda** | Amintirile şi acțiunile vor fi activ şi pasiv **asociațiilor libere (a incidentelor)** |
| VI. Analiza Eului: | Numai apărarea şi rezistența **Vor fi** | Apărarea, scindarea, rezistența, integrarea, participația şi transcendența **studiate** |
| VII. Scopul terapeutic | a) eliberarea de simptome şi b) sublimarea aspirațiilor pulsionale maladive | a) eliberarea de simptome b) socializarea aspirațiilor maladive strămoşeşti şi a tulburărilor Eului în profesiuni c) umanizare |
| VIII. Domeniul de aplicație | Nevrozele traumatice | Tulburările ereditare ale pulsiunilor şi ale Eului |

Destinterapia îşi propune ca scop principal al tratamentului nu numai sublimarea şi socializarea aspectelor pulsionale parțiale refulate ci **concilierea şi satisfacerea socială (operotropizarea)** figurilor maladive moştenite. Astfel că, scopul final al terapiei va fi determinat de **devenirea umană în umanitate,** prin care se înțelege progresiunea treptată a indivizilor, de la faza de uniune duală cu mama, la faza de autoeliberare a lui „homo eliberator". Numai la acest nivel se poate realiza eliberarea autentică de moştenirea-i genetică, de refulările personale producătoare de simptome, de aspirațiile maladive ale puterii de a avea şi de a fi, de avatarurile autodeterminării.

**Treptele devenirii umane în viziunea diverselor orientări în psihologia abisală**




De noțiunea de destin sunt legate adesea reacții şi sentimente referitoare la ceva dificil, nedorit, la o pierdere sau la ceva periculos, ipostaze generatoare de nefericire din care persoana caută să se elibereze. Destinul sufletesc al oamenilor se poate îmbolnăvi ca şi un organ; *de aceea numim alegerile maladive ale Eului ca alegeri destinologice de tip genotropic, iar eliminarea lor ca destinterapie* (Szondi, 1983).

Libertatea de alegere a formei existențiale moştenite constituie esența tratamentului destinanalitic şi este condiția de liberalizare autentică a individului deoarece presupune acceptarea riscului. Terapeutul trebuie să se implice pentru că garanția de succes se fundamentează pe o relație interumană între analizat şi el, relație care primează față de orice tehnici aplicate (Deri, 2000).

În viața pulsională a oamenilor, două pulsiuni luptă cel mai adesea pentru supremație; când una joacă rolul predominant în latență, antagonista sa ia direcția în domeniul simptomatic, manifest. Astfel că, la fiecare dintre noi, viața pulsională se derulează într-un antagonism pulsional, ca într-un „tourbillon pulsionnel", absolut individual. Unica soluție constă în socializarea energiei din aceasta vâltoare şi transportată într-un plan al vieții mai elevat, sarcină extrem de dificilă (Szondi, 1952).

Pentru a ilustra toate cele de mai sus, voi prezenta în continuare un caz clinic deosebit de sugestiv. Pacienta este o fostă funcționară într-un birou al unei unități militare, 32 de ani, la momentul intrării în terapie are multiple tentative de suicid (medicamentoase) şi repetate internări în spitale de psihiatrie cu diagnosticul de „Sindrom nevrotic depresiv".

Graficul din anexă oferă reprezentarea testării tip hârtie-creion cu ajutorul unui chestionar (Inventarul Multifazic de Personalitate Minessota) recunoscut pentru fidelitatea şi validitatea pe care o are în identificarea tulburărilor pe care le prezintă

pacientul (Minulescu, 1996). Se poate observa cu uşurinţă (vezi profilul grafic MMPI-2), prin valorile ridicate la majoritatea scalelor, suferinţa intensă cu care se confrunta pacienta la momentul începerii terapiei, deşi era recent externată dintr-o secţie de psihiatrie.

Analizând prima înregistrare din seriile testologice descoperim, la *nivel caracterologic*: profilul „omului mediu", concret şi conformist [h+s+k–p–], tipul abelian [e+hy–], cu dezorientare în contact [d+m+].

*Sindromatic*, identificăm:

*a. „depresia primei copilării"* [s+p–d+m+] legată de neglijarea precoce, deprivare afectivă cu tendinţa orală necompensată şi funcţii anale la fel de puternice. Pacienta relatează că mama era distantă, rece, violentă şi agresivă, răutăcioasă şi intrigantă, iar tata era destul de rar şi puţin timp acasă din cauza serviciului.

*b. „depresie de refulare"* [k–d+], reactivă de divorţ, care are rol de descărcare. Pacienta, divorţată după o primă tentativă nereuşită, suferă multiple traume emoţionale şi agresiuni fizice din partea soţului şi a familiei lui.

*c.* privind profilul experimental E, descoperim [d–!] care sugerează o *„depresie defensivă"*, inautentică, utilizată ca mecanism de apărare.

*d. „depresie hibernală"* susţinută de antecedentele pacientei care se decompensa începând cu luna octombrie şi până în aprilie, perioadă în care avea şi tentativele de suicid. L. Szondi afirma, conform teoriei din psihofiziologie, că melatonina este o substanţă antistres care se secretă doar în prezenţa luminii şi conduce la îndepărtarea indispoziţiilor, combătând astfel depresia.

Prima intervenţie psihoterapeutică a fost de *susţinere,* pentru a putea intra în procesul de *învăţare*, prin care se urmărea schimbarea convingerilor şi a atitudinilor, în vederea pregătirii şi încurajării pacientei pentru *acţiune.*

*Programul terapeutic* astfel întocmit, conform concepţiei integraliste a lui L. Szondi, viza: *reglarea comportamentului, controlul cognitiv, încurajarea în a-şi înfrunta temerile prin controlul eforturilor şi asumarea riscurilor, modelaj, antrenament, confruntarea cu realitatea şi trăirea succesului.*

Primele 6 şedinţe le-am programat zilnic, cu scopul de a o expune cât mai des la lumină şi pentru a administra instructajul de întărire a Eu-lui pe fondul relaxării. Deşi, la nivel conştient, îi lăsam libera alegere în opţiunea pentru folosirea medicamentelor, în relaxare îi sugeram eliberarea de această dependenţă. Consecinţa acestor demersuri a fost că, la a patra întâlnire, mi-a relatat cu surprindere cum şi-a aruncat toate medicamentele din casă; a fost prima dată când a venit lucidă, până atunci luând zilnic, pentru a putea să doarmă, câte 10 tablete de diazepam şi distonocalm. Nu dormise de 10 zile dar, din acea noapte, a început să doarmă.

Celelalte profile (până la 10) au fost făcute pe parcursul întregului proces terapeutic. Analizându-le, vom constata că sindroamele descrise nu mai apar, ceea ce confirmă ipoteza că „*simptomele de depresie apar ca urmare a tentativelor nereuşite de a refula un anumit conţinut afectiv*".

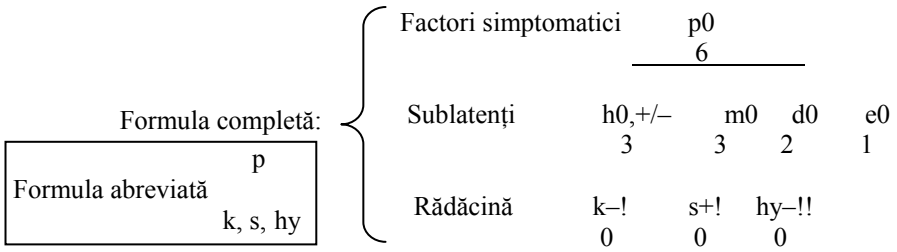
Se constată, însă:

– supratensionarea [hy–], în contextul unui Eu sumisiv şi inhibitiv din următoarele patru profile (II, III, IV, V);

– stabilizarea supratensionării [s+] şi a unui *„sindrom cvasisuicidal”* [h+s+!e+hy–k–p0d–] în profilele: IV, V, VI, VII, VIII şi IX cu semnificația: *tendința la conştientizare a semnificației autolitice a orientării Eu-lui spre autonegație, refulare* [k–], *autodistrucție* [k–!]*;*

– în paralel, şi în conflict cu acesta, în profilele secundare E, se descoperă apariția *„sindromului imaturității afective”* [h0s0e+hy–k0p+d+m+], cu dependență exagerată şi dezorientare relațională, ceea ce conduce la o tensiune resimțită subiectiv. Subiectul face diverse manevre pentru a scăpa de aceste conflicte pulsionale interne, care nu sunt de sorginte reactivă ci *expresia unei psihodinamici a unui complex suicidal latent de tip hysteroid*.

Pe baza acestor 10 profile am calculat formula pulsională completă şi abreviată, gradele de tensiune ale tendințelor în cei 8 factori şi clasa pulsională.




Prin intermediul acestor formule pulsionale, din punct de vedere clinic şi psihopulsional, constatăm că singurul *factor simptomatic* este **p**, asigurându-ne că subiectul prezintă tendințe de caracter expansiv-inflativ cu simptome patologice paranoide (ca supapă pulsională posibilă, poarta de siguranță utilizată de pacientă). Fiind vorba despre **p0**, acestea se concretizează prin vid al sentimentului de sine, lipsă a puterii de a se autodefini, pierdere a puterii existențiale şi a autodeterminării, pierdere a reperelor ideale de sine, leşinul, sentimentul de a nu fi nimic. Thanatotropic, este specific suicidul multiplu prin otravă, inclusiv fumatul pasional.

Ca *factori rădăcină*, care sunt cauza pericolului pentru subiect prin insatisfacerea lor, identificam **s, hy** şi **k**.

**Clasa pulsională** căreia îi aparține este [**k**–], cu gradele de tensiune ale tendințelor în cei 8 factori = 14; fiind foarte ridicat, se constituie în indice de agitație sugerând un comportament hysteriform şi circular (de care se face răspunzător **k**). Întrebarea care apare în acest moment este dacă pacienta este sănătoasă sau bolnavă pulsional, dacă este vorba despre o nevroză sau o psihoză.

În continuare, analiza se concentrează pe următoarele aspecte:

1. *La nivel factorial* se constată o alternanță legată de numărul absolut de alegeri precum şi a direcției acestora, cu excepția factorilor [s], [hy], [k], sursă a problemelor existente; această alternanță precum şi schimbarea treptată a direcției sugerează capacitatea de divizare, aşa-numita suplețe, a atitudinii față de trebuințele specifice. Excepție de la această regulă face factorul [h] în care este bine să existe cât mai puține schimbări pe parcursul celor 10 profile.

Datele de mai sus sunt interpretate ca semn favorabil în diagnostic.

2. Tensiunea factorilor conecşi este aproximativ egală ceea ce sugerează inexistența unei mari divergențe între tensiunea dinamică a celor două forțe, cu excepția factorilor [h] şi [s] ca zonă de conflict.

3. *La nivel vectorial* se constată:

a. o imagine sănătoasă a *sexualității* nerefulate [h+s+] caracteristică indivizilor interesați de aspectele realiste şi materialiste ale vieții;

b. un *Supraeu* puternic [e+hy–] specific subiecților etici şi morali;

c. în contextul unui *Eu* inhibat inițial [k–p+], caracteristic indivizilor interesați de propriile dorințe dar simțindu-se depăşiți de necesitatea de a le traduce în acțiuni efective, pentru ca apoi să se stabilizeze Eul refulant [k–p0];

d. în condițiile unui *contact* distribuit în maniera cea mai echilibrată.

Datele de mai sus pledează pentru o *conversie nevrotică* concretizată testologic în [e+hy–k–p0,+], într-un context de libertate a Supraeului în virtutea căreia Eul aspiră la afirmarea libertății Inconştientului pe calea inhibiției şi a refulării.

Pornind de la formula pulsională, putem explica procesul, patogenia şi diagnosticul:

1. Această funcționară de 32 de ani s-a îmbolnăvit pentru că nu şi-a socializat, într-o manieră sau alta: a. dorințele bisexuale inconştiente şi nesatisfăcute, extrem de dinamice, de „a fi bărbat" [s+!]; b. nevoia nesatisfăcută de exhibiționism [hy–!]; c. sentimentul primar de culpabilitate [hy–!k–] datorat pulsiunilor incestuoase interzise precum şi sentimentul secundar de culpabilitate rezultat din dezaprobarea socială.

2. Pacienta încearcă să evadeze din acest „tourbillon pulsionnel", cu ajutorul supapei de transformare paranoidă a Eului,

3. Dar această supapă asigură, doar o fugă provizorie fără a rezolva problemele pulsionale profunde. Pierde atunci toate atitudinile sănătoase față de valorile lumii şi se conduce ca un muribund care măsoară valorile vieții pe scara celui ce se află aproape de a muri.

Făcând parte din clasa pulsională [k–], diagnosticele posibile sunt (conform tabelelor date de Szondi): *nevroză cu refulare, suicid hysteriform, nevroză de angoasă paranoidă.*

Raționamentul care a stat la baza operotropizării, ca punct final şi esențial al psihoterapiei, a pornit de la următoarele constatări:

1. [s+!] reprezintă apărarea de tip compulsiv ce se declanşează ca o reacție la intensitatea pulsiunilor sadice în prezența unui puternic sentiment de culpabilitate [hy–! k–]; identificare masculină cu adaptare alloplastică prin activitate fizică veritabilă, tendința la luptă şi înfruntare cu realitatea;

2. [h+] sugerează o profesie care nu comportă nicio sublimare şi care implică grija personală pentru ceilalți;

3. profesionalizarea în virtutea Eului de culisă [k+p+/–], avid de masculinitate, satisfăcut, astfel, simultan cu satisfacerea Eu-lui de fațadă [k–p0], aflat într-o puternică refulare;

4. [p0], într-o direcție sanogenetică, reprezintă „erotica pulmonară” cu recomandări pentru: jogging, urcatul scărilor şi sporturile de luptă;

5. indexul social (85% pozitiv) corelat cu proporțiile psihosexuale (62,5% dur) ne confirmă existența posibilităților de socializare pozitivă în contextul asigurării condițiilor de rol masculin.

**MMPI-2**

Foaie de profil-scale clinice de bază – cod: **6 9"4 2 1' 3 8 7-0 5/7"LK #**

VÂRSTA: 32 de ani; SEX: F ; PROFESIE: subofițer.

| T(Tc) | L | F | K | 1(Hs) +5K | 2(D) | 3(Hy) +4K | 4(Pd) | 5(Mf) | 6(Pa) +1k | 7(Pt) +1k | 8(Sc) +2k | 9(Ma) | 0(Si) | (Tc) |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 120 | FEMININ | | | | 55* | | | | 30* | | | | | 120 |
| 115 | | 30* | | 45* | | 50* | 50* | | | 65* | 80* | | | 115 |
| 110 | | | | | 50* | | | 10* | | | 75* | 40* | | 110 |
| 105 | | | | 40* | | | 45* | | | 60* | | | | 105 |
| 100 | | 25* | | | 45* | 45* | | | 25* | | 70* | | | 100 |
| 95 | | | | 35* | | | | 15* | | 55* | 65* | 35* | | 95 |
| 90 | 15 * | 20* | | | 40* | 40* | 40* | | x | | 60* | | 65* | 90 |
| 85 | | x | | | | | | 20* | 20* | 50* | 55* | x | 60* | 85 |
| 80 | | | 30* | 30* | 35* | 35* | | | | | 50* | 30* | | 80 |
| 75 | | 15* | | | x | | 35* | | | | | | 55* | 75 |
| 70 | 10 * | | 25* | 25* | | x | x | 25* | | 45* | 45*x | | 50* | 70 |
| 65 | | | | x | 30* | 30* | 30* | | 15* | 40 * | 40* | 25* | 45 * | 65 |
| 60 | X | 10* | 20* | | | | | | | | | | | 60 |
| 55 | | | | | 25* | 25* | | | | x | | | 35 * | 55 |
| 50 | 5 * | | 15* | 15* | | | 25* | x | 10* | 30* | 30* | 20* | 30 * | 50 |
| 45 | | 5* | | | 20* | 20* | | 35* | | | 25* | | 25* | 45 |
| 40 | | | 10* | | | | 20* | | | 25 * | | 15* | 20 * | 40 |
| 35 | | | x | 10* | 15* | 15* | 15* | 40* | 5* | 20* | 20* | | | 35 |
| 30 | 0 * | 0* | 5* | | 10* | | | | | | 15* | 10* | 15* | 30 |
| T(Tc) | L | F | K | 1(Hs) +5K | 2(D) | 3(Hy) +4K | 4(Pd) | 5(Mf) | 6(Pa) +1K | 7(Pt) +1K | 8(Sc) +2K | 9(Ma) | 0(Si) | T(Tc) |

Note

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Brute: | --7-- | -18- | -6-- | -21- | -34- | -31- | -33- | -33- | -21 | -31- | -43- | -31- | -32- | |
| Note brute ? : | -3- | | | | | | | | | | | | | |
| Valorile lui K adaugate | | | -3- | | | -2- | | | -6- | | -6- | -1- | | |
| Note brute corectate prin K: | | | | -24- | | | -35- | | | | -37- | -49- | -32- | |

LEGENDA:

1. Scala ? = nu ştiu; 2. Scala L= minciună; 3. Scala F= raritate; 4. Scala K= corecție; 5. Scala 1 Hs = ipohondrie; 6. Scala 2 D = depresie; 7. Scala 3 Hy = isterie de conversie; 8. Scala 4 Pd = deviație psihopatică; 9. Scala 5 Mf = masculinitate/feminitate; 10. Scala 6 Pa = paranoia; 11. Scala 7 Pt = psihastenie; 12. Scala 8 Sc = schizofrenie; 13. Scala 9 Ma = hipomanie; 14. Scala 0 Si = introversie socială.

Prezentând posibilităţile existenţiale astfel revelate testologic, alegerea s-a făcut, în conformitate cu ofertele realităţii, într-o direcţie sanogenetică. Pacienta a luat decizia finală, echivalentă cu o reinvestire a opţiunii iniţiale cu valoare operotropică, esenţa intervenţiei noastre de tip destinologic. Astfel, ea a optat pentru activarea într-un echipaj antitero din cadrul unităţii în care era funcţionară iar rezultatele nu s-au lăsat prea mult aşteptate: evoluţie către vârfurile eficienţei profesionale, unanim acceptată, apreciată de şefi şi de colegi.

În prezent este o femeie sănătoasă, renunţând complet la medicamente, echilibrată, înfloritoare şi cu multiple satisfacţii, nerecăsătorită, dar fericită în relaţiile pe care le are şi, social, foarte activă – are a doua ocupaţie, în timpul liber, legată de profesiunea ei.

## CONCLUZII

1. Avem un caz de bisexualitate psihologică, cu comportamente hysteroide [hy–!] de tip conversiv şi pericol suicidal demonstrativ, pe fondul unei imaturităţi caracteriale cuprinzând laturile motivaţional-afectiv-volitiv-ideative.

2. Eşecul farmacoterapiei aplicate se explică prin faptul că depresia afişată era o reacţie la adevăratele conflicte evidenţiate de psihodinamica szondiană, testologic confirmate prin profilul suicidarului demonstrativ cu tendinţe la instabilitate relaţională şi autism.

3. Latenţa tendinţelor la autovalorizare, cu manifestări de tip expansiv şi exhibitiv, nerealizate realmente s-au somatizat, în virtutea fenomenului conversiei, hysteroid.

4. Tratamentul sugestiv, de detensionare şi raţionalizare a condus la reorientarea ocupaţională a persoanei, dovedindu-se a fi adevărata rezolvare a problematicii psihosomatice prezentate.

*Primit în redacţie la: 5. III. 2009*

## BIBLIOGRAFIE

1. SZONDI, LEOPOLD, *Diagnostic expérimental des pulsions,* Paris, Presses Universitaires de France, 1952.
2. DERI, SUSAN, *Introducere în testul Szondi,* Bucureşti, Editura Paideia, 2000.
3. SZONDI, LEOPOLD, *Introduction à l'analyse du destin*, Tome 2, *Psychologie spéciale du destin*, Bruxelles, Édition Nauwelaerts, **2**, 1983.
4. BORG, JAAKKO GABRIEL, *Szodi's Personality Theory in the Year*, MC-Pilot Oy kustannus, Finland, 2001.
5. MINULESCU, MIHAELA, *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*, Garell Publishing House, 1996.

## REZUMAT

Lucrarea încearcă să abordeze, în concepţia teoretică şi practică a lui Leopold Szondi, modalitatea de apariţie şi de evaluare a tulburărilor vieţii psihologice. Psihologia destinului oferă, în egală măsură, o metodă de educaţie şi de terapie, concepută ca instrument de ajutor, bazată pe analiza patologiei inconştientului în drumul către umanizarea individuală. Studiul de caz este un exemplu care ilustrează metodologia szondiană de finalizare a destinterapiei prin operotropism. Restabilirea este completă atunci când subiectul devine conştient de posibilităţile sale existenţiale şi de alegerile potrivite.

# MODEL DE INTERVENȚIE COGNITIV-COMPORTAMENTALĂ ÎN TULBURAREA OBSESIV-COMPULSIVĂ. DERMATILOMANIA

IULIANA OPREA*

Abstract

Dermatillomania is an obsessive-compulsive spectrum disorder consisting of body focused repetitive behavior. Patients compulsively pick their own skin as a stress release and a coping mechanism for anxiety. There is not many research or information on dermatillomania so it can be very difficult for a patient to find specific treatment or support. A structured CBT protocol can provide both patients and professionals a set of usefull methods and techniques for a better understanding and treatment approach.

**Cuvinte-cheie**: obsesiv-compulsiv, dermatilomanie, terapie cognitiv-comportamentală.

**Key words**: obsessive-compulsive, dermatillomania, CBT.

## 1. INTRODUCERE

O nouă afecțiune îşi dispută de ceva vreme locul în categoria tulburărilor de spectru obsesiv-compulsiv, şi anume dermatilomania (cunoscută şi ca dermatomania sau dermatotillomania). În timp, au existat mai multe încercări de a denumi şi clasifica această afecțiune, diverşi specialişti aducând argumente variate în favoarea terminologiei recomandate şi categoriei de încadrare: tulburare de spectru obsesiv-compulsiv, tulburare de deprindere, tulburare de mişcare stereotipă, tulburare de control al impulsului. Cel mai frecvent în literatură se regăseşte sub denumirea de Chronic Skin Picking sau Compulsive Skin Picking (CSP) şi este încadrată în tulburările de spectru obsesiv-compulsiv.

Dermatilomania este o tulburare în care persoana manifestă un impuls imperios şi incontrolabil de a-şi leza pielea de la nivelul tenului sau restului corpului, având ca rezultat rănirea mai mult sau mai puțin superficială a tegumentelor, dar cu urme vizibile şi cicatrici permanente.

Aceste acțiuni de rănire a propriului corp prin comportamente auto-distructive se află la granița dintre tulburarea obsesiv-compulsivă, în care persoana simte nevoia de a executa ritualul pentru a se elibera de nivelurile crescute de tensiune

* Institutul Național de Boli Infecțioase „Prof. Dr. Matei Balş”.

intrapsihică sau anxietate, şi o tulburare de control al impulsului, în care execută aceste gesturi în mod involuntar şi repetitiv fără a conştientiza acţiunea respectivă, ca în cazul tricotilomaniei (smulgerea părului) sau onicofagiei (rosul unghiilor).

## 2. TULBURĂRILE DE SPECTRU OBSESIV-COMPULSIV

Tulburarea obsesiv-compulsivă este o tulburare anxioasă care se caracterizează prin apariţia unor obsesii persistente ce determină anxietate marcată, urmate de compulsii care servesc la neutralizarea anxietăţii şi eliberarea tensiunii intrapsihice.

Elementele definitorii pentru această tulburare sunt aceste obsesii şi/sau compulsii recurente practicate excesiv şi care consumă mai mult de o oră pe zi, determinând o deteriorare semnificativă a funcţionării persoanei.

Ediţia în vigoare a *Manualului de diagnostic şi statistică a tulburărilor mentale* (DSM IV-R) precizează cu privire la criteriile de diagnostic pentru tulburarea obsesiv-compulsivă că obsesiile pot include gânduri, impulsuri, imagini recurente şi persistente care sunt trăite ca intruzive şi inadecvate, şi care invadează mintea persoanei fără capacitatea de a se apăra sau elibera (lat. *obsessio, obsidare* – asediu, asediere).

Compulsiile pe de altă parte sunt acele pattern-uri repetitive de comportament sau acţiune, adevărate „ritualuri" pe care persoana se simte constrânsă să le efectueze, şi care au rol de contracarare a obsesiilor, eliberând tensiunea indusă de acestea (Kaplan & Sadock, 2001). Pacientul resimte o nevoie intrinsecă de a executa gestul sau acţiunea respectivă ca răspuns la o obsesie sau în conformitate cu reguli strict aplicate, urmată de o reducere semnificativă a nivelului de anxietate după îndeplinirea compulsiilor.

Până în 1984 tulburarea obsesiv-compulsivă era considerată o boală rară şi prevalenţa ei în populaţie era estimată în jurul valorii de 0,05%. După acel an studiile populaţionale din SUA relevă o prevalenţă de 2–3% în populaţia generală, aceeaşi valoare a prevalenţei fiind găsită şi într-un studiu cross-naţional pe patru continente (Weissman, 1994).

Deteriorarea funcţionării sociale şi profesionale care se instalează progresiv are un impact negativ considerabil asupra calităţii vieţii pacientului; tocmai de aceea OMS include această tulburare în topul celor mai dizabilitante zece afecţiuni, ţinând cont şi de faptul că pe lângă boala propriu-zisă, până la două treimi din pacienţi dezvoltă şi o altă condiţie psiho-emoţională la un moment dat în cursul evoluţiei bolii (cea mai frecvent întâlnită comorbiditate fiind depresia).

Există autori care consideră oportună includerea în tulburările de spectru obsesiv-compulsiv şi a altor condiţii medicale asemănătoare ca evoluţie şi declanşare, şi care prezintă similarităţi atât în manifestarea lor în comportament, cât şi ca mecanism neuromolecular de producere. Iată câteva exemple: sindromul Tourette, anorexia, dismorfofobia, tulburările de control al impulsului, mişcările involuntare neurologice. Un alt element comun al acestor afecţiuni este acela că sunt accentuate de

stres sau emoții negative. Aceste tulburări fac referire atât la comportamentele compulsive, cât şi la cele impulsive, şi pot fi decelate pe un continuum având la o extremă impulsivitatea, iar la cealaltă compulsivitatea, punctele comune fiind natura lor auto-indusă, incapacitate de a controla comportamentul şi repetitivitatea (Gupta, 1986).

Tulburările de control al impulsurilor reprezintă o altă secțiune a manualului, care clasifică şase tulburări specifice, caracterizate în mod definitoriu de „incapacitatea de a rezista unui impuls sau tentații de a efectua un act care este dăunător persoanei respective sau altora". Această categorie include tulburarea explozivă intermitentă, cleptomania, piromania, jocul de şansă patologic, tricotilomania şi tulburarea controlului impulsului fără specificație, care codifică acele tulburări impulsive ce nu satisfac criteriile de includere în cele menționate mai sus.

Considerăm important de precizat că există şi alte tulburări care includ dificultăți în controlul impulsurilor, dar ca parte a tabloului clinic al afecțiunii respective (exemplu, tulburările legate de consumul de substanțe, tulburarea de personalitate antisocială sau tulburarea de conduită).

O diferență semnificativă între tulburările impulsive şi cele obsesiv-compulsive ar fi aceea că în prima categorie executarea gestului compulsiv oferă satisfacție sau uşurare *per se*, survenind ca o reacție de răspuns la o necesitate intrinsecă, față de cele din a doua categorie care sunt determinate de un gând/idee/imagine persistentă şi intruzivă.

Cu privire la dermatilomanie există dezbateri pe tema încadrării ei în categorii distincte: pe de o parte susținătorii teoriei conform căreia aceasta este o tulburare de spectru obsesiv-compulsiv, iar pe de altă parte cei care afirmă cu convingere că ar trebui încadrată printre tulburările de control al impulsului, alături de tricotilomanie sau onicofagie. Poate că cel mai aproape de realitate se situează cei care combină cele două categorii şi o consideră o tulburare obsesiv-impulsivă sau impulsiv-compulsivă (tulburare care exprimă o formă de stimulare a activității cerebrale).

## 3. DERMATILOMANIA

Cercetările în domeniul comportamentelor repetitive sunt destul de puține şi sărace în cazuistică. O trecere în revistă a literaturii de specialitate de până în anul 2000 arată că există sute şi chiar mii de articole despre schizofrenie sau tulburări afective, dar numai 309 despre tricotilomanie şi 14 pe tema mişcărilor stereotipe (Woods & Miltenberger, 2001).

Acest lucru se datorează şi faptului că aceste tulburări nu sunt atât de cunoscute şi recunoscute de specialişti, pacienții înşişi refuzând să vorbească despre ele. Pe de altă parte, în percepția publică aceste tulburări nu sunt considerate chiar atât de severe, deşi ele vin însoțite de manifestări psiho-emoționale şi au consecințe în sfera socio-profesională şi familială care afectează calitatea vieții pacientului (Flessner, 2006).

Iniţial dermatilomania a fost considerată un obicei prost, o deprindere greşită formată în timp şi care ar putea fi stopată printr-un efort de voinţă din partea pacientului. Astăzi este considerată o tulburare anxioasă care, deşi nu este inclusă (încă) în DSM, se regăseşte din ce în ce mai des printre afecţiunile tratate de specialişti în cabinetele de psihiatrie sau psihoterapie. Iată câteva din denumirile folosite de specialiştii americani pentru a identifica acest comportament habitual, exagerat şi auto-distructiv: neurotic/psychogenic excoriations, neurotic dermatosis, psychodermatosis, self-inflicted dermatosis, self-induced skin lesions, self-injurious skin picking, habitual skin picking, chronic/compulsive/obsessive skin picking.

*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* este ghidul american care organizează şi clasifică criteriile de diagnostic pentru tulburările din sfera psiho-emoţională de mai bine de o jumătate de secol. Ediţia actuală DSM IV-R cuprinde 283 de tulburări şi afecţiuni psihiatrice, aproape triplu faţă de prima ediţie apărută în 1952. După cinci ediţii apărute şi revizuite la diferite intervale de timp, unele tulburări au fost adăugate, iar altele au fost retrase, în prezent ele nemaifiind considerate condiţii patologice. Pentru ediţia următoare – DSM V, preconizată să apară în 2012, specialiştii din domeniul sănătăţii mintale (APA, WHO, WPA) întruniţi în focus-grupuri sau conferinţe internaţionale discută dacă probleme precum unele tulburări ale dispoziţiei sau dependenţa de substanţe corespund criteriilor de încadrare în nomenclatorul bolilor psihice. Dezbateri aprinse suscită şi alte capitole, cum ar fi tulburările legate de identitatea de gen, dependenţa de cumpărături sau de mâncare. Este foarte greu de diferenţiat şi trasat limite între anumite comportamente considerate normale şi cele patologice (ex. shoppingul sau mâncatul compulsiv). Odată încadrate în tulburările cuprinse în DSM ele devin etichete-diagnostic cu efecte în cultura medicală, dar şi asupra auto-percepţiei pacientului.

Eric Hollander, unul dintre medicii implicaţi în elaborarea celei de-a cincea ediţii a DSM, spunea într-un interviu că se vor regăsi aici o serie de tulburări grupate sub numele de tulburări impulsiv-compulsive, cum ar fi: cumpărăturile compulsive, dependenţa de internet, comportamentul sexual compulsiv şi dermatilomania.

Cu privire la dermatilomanie există puncte de vedere diferite în privinţa categoriei în care ar trebui să fie inclusă. Se pune întrebarea: respectă această tulburare criteriile de includere în categoriile existente aşa cum sunt acestea conceptualizate în manual?

Prevalenţa ei printre studenţi se estimează a fi de aproximativ 2,7%, procent care rămâne destul de stabil în diferite studii efectuate şi este mai răspândită printre femei decât printre bărbaţi (Bohne & co., 2002; Teng & co., 2002). De asemenea, pacienţii cu dermatilomanie prezintă şi rate crescute de comorbidităţi psihiatrice, cum ar fi tulburarea obsesiv-compulsivă, tulburări alimentare, tricotilomanie sau dismorfofobie (Phillips & Taub, 1995; Arnold & co., 1998; Wilhelm & co., 1999).

Cauzele acestui tip de comportament nu sunt pe deplin cunoscute, ca de altfel pentru cele mai multe din tulburările de spectru obsesiv-compulsiv. Sunt opinii care indică cauze biologice, altele genetice, mecanisme hormonale sau unele dezechilibre neurologice apărute în procesul de eliberare şi recaptare a neurotransmiţătorilor.

Dermatilomania este o tulburare în care persoana manifestă un impuls imperios şi incontrolabil de a-şi ciupi/scărpina/zgâria pielea (pentru a-şi stoarce coşuri sau puncte negre, fire de păr crescute sub piele sau din diverse alte motive – acnee, inflamații, muşcături de insecte, ş.a.). Pacientul îşi maltratează pielea normală sau cu orice mici defecte/imperfecțiuni la nivelul tenului sau restului corpului. Acest comportament repetitiv este centrat pe propriul corp, acțiunile respective având ca rezultat rănirea mai mult sau mai puțin superficială a pielii, dar cu urme vizibile şi cicatrici permanente.

Impulsul este atât de puternic încât nu poate fi stăpânit, pacientul ignorând consecințele neplăcute ale acțiunilor sale: aspectul inestetic al pielii, semnele vizibile, rănirea şi distrugerea tegumentelor, leziuni, cicatrici, sângerări, infectarea rănilor auto-induse ş.a. Compulsiile ajung cu timpul să înlocuiască comportamentele utile şi necesare din rutina zilnică, fiind mari consumatoare de timp şi îngreunând/ împiedicând funcționarea generală a persoanei.

Încercările de a rezista compulsiilor sunt însoțite de creşterea anxietății sau tensiunii intrapsihice, care cedează numai în urma efectuării gestului respectiv. Se formează astfel un cerc vicios în care persoana rămâne prinsă fără posibilitate de schimbare: nivelul de anxietate din ce în ce mai crescut determină persoana să acționeze, gestul fiind însoțit ulterior de uşurare, plăcere sau satisfacție, dar care sunt repede înlocuite de sentimente de ruşine, culpabilitate, regret, dezamăgire ce fac să crească din nou nivelul de anxietate şi declanşează repetitiv cercul. Această continuă alternanță impuls –compulsie ar putea fi descrisă în câțiva paşi:

– creşterea anxietății/tensiunii intrapsihice
– apariția impulsului de lezare a pielii
– efectuarea acțiunii/gestului/compulsiei
– senzația de uşurare, plăcere, satisfacție datorate eliberării tensiunii
– trăiri de culpabilitate, ruşine, dezamăgire, neputință, remuşcare
– efectul cumulativ al acestor trăiri determină creşterea tensiunii şi cercul se reia.

Prins în această „horă" auto-distructivă pacientul nu poate să facă față singur situației, însă de cele mai multe ori suportul familiei este inexistent sau insuficient: cei din jur nu înțeleg de ce continuă acest comportament şi de ce îşi face singur rău, considerându-l lipsit de voință sau rău-intenționat. Este foarte greu pentru pacientul în cauză să recunoască deschis că se simte neputincios, vulnerabil şi lipsit de control în fața acestei probleme şi de aceea apelul la ajutor se face destul de târziu.

Cu timpul aceste răniri repetate lasă urme şi afectează ireversibil pielea, fiind nu numai vizibile pentru ceilalți, dar desfigurează persoana. Locurile alese sunt în orice regiune a corpului, cele mai accesibile fiind fața, membrele, abdomenul (acolo unde ajunge mai uşor). Cel mai adesea pacientul se foloseşte de degete pentru a-şi leza pielea, dar şi de dinți sau de diverse instrumente: ace, pensete, obiecte ascuțite. Încercând să ascundă urmările acestui comportament auto-agresiv prin haine sau camuflând cicatricile prin produse speciale de machiaj, persoanele

respective tind treptat să evite situațiile sociale care i-ar putea expune, tocmai pentru a nu fi evidentă problema de care suferă pentru cei din jur şi a fi ținta întrebărilor, suspiciunilor sau stigmatizării.

Episoadele sunt declanşate în general de evenimente/perioade/situații tensionate sau conflictuale, şi care determină niveluri crescute de stres sau anxietate, oboseală, enervare, dar pot să apară şi atunci când persoana este calmă, relaxată şi nu conştientizează gestul compulsiv. În cele mai multe cazuri există conştiința bolii, adică pacientul ia în considerare că acest comportament este nociv şi periculos, constituind o sursă de suferință psihică, dar încercările repetate de a controla situația care s-au soldat în trecut cu eşecuri îl fac să recadă, reducând la minim dorința şi motivația pentru schimbare.

## 4. ETAPELE INTERVENȚIEI COGNITIV-COMPORTAMENTALE ÎN ABORDAREA DERMATILOMANIEI

În prezent există un interes crescând (în SUA şi alte țări vestice) pentru înțelegerea, abordarea şi tratarea acestei afecțiuni care se poate transforma într-o obsesie periculoasă cu consecințe serioase asupra sănătații fizice şi psihice a pacientului.

Tratamentul folosit cu predilecție este unul combinat: farmacoterapie şi psihoterapie. Dacă despre medicația recomandată în acestea cazuri nu vom insista să vorbim, acesta fiind domeniul medicului specialist psihiatru, în cazul metodelor de psihoterapie putem enumera câteva variante.

Cea mai indicată abordare psihoterapeutică (şi care şi-a dovedit în timp pe termen lung eficiența) este terapia cognitiv-comportamentală care abordează persoana pe două planuri: pe de o parte urmăreşte creşterea conştientizării, pacientul învață să fie tot mai atent la ceea ce face şi să identifice situațiile, evenimentele sau condițiile care îl determină să acționeze în acest mod, iar pe de altă parte învață să găsească şi să utilizeze comportamente alternative ca răspuns la aceşti factori declanşatori/favorizanți pentru a înlocui comportamentele dezadaptative. Terapia depinde în mare măsură de gradul de conştientizare pe care îl are pacientul cu privire la problema cu care se confruntă şi de maniera în care gestionează situațiile psiho-stresante.

*Habit Reversal Training* (HRT) este o tehnică comportamentală care se adresează comportamentelor compulsive şi este folosită în tulburările de control al impulsului de foarte mult timp, dovedindu-şi eficiența încă de la început (ea a stat la baza multor altor tehnici comportamentale apărute ulterior).

Această tehnică a fost folosită pentru prima dată de Nathan Azrin în anii ’70 pentru tratarea tulburărilor de control al impulsului, în special a ticurilor. Într-un articol din 1973 apărut în revista *Behaviour Research & Therapy* el susținea că ticurile nervoase persistă datorită răspunsului condiționat, conştientizării deficitare, practicarea îndelungată şi toleranța celor din jur. Tocmai de aceea HRT a fost o

metodă destinată contracarării acestor factori şi influenţe, fiind folosită nu numai pentru ticurile nervoase, dar şi în alte tulburări de impuls sau de spectru obsesiv-compulsiv (smulgerea firelor de păr, muşcatul buzelor sau interiorul obrajilor, roaderea unghiilor, suptul degetului ş.a.).

Tehnica inversării obiceiului (HRT) este frecvent folosită în tratarea acestor tulburări, urmărindu-se controlul impulsului şi înlocuirea compulsiei cu un comportament dezirabil adaptativ. În cazul dermatilomaniei tehnica se bazează pe principiul că impulsul de ciupire a pielii este un răspuns condiţionat care s-a format şi automatizat în timp şi pe care individul nu îl mai conştientizează.

O altă tehnică este controlul stimulului care presupune folosirea unor metode alternative de împiedicare a posibilităţii fizice de a răspunde impulsului şi care ajută la blocarea răspunsului, pacientul nu mai poate duce la îndeplinire gestul automat, fiindu-i restricţionat accesul la piele. De exemplu, purtarea unor mănuşi sau bandajarea degetelor, acoperirea unghiilor sau purtarea unor degetare pe degetele folosite cel mai des pentru lezarea pielii, purtarea de îmbrăcăminte foarte strâmtă fac practic imposibilă atingerea şi rănirea pielii.

În 2001, Nancy Keuthen şi colaboratorii săi de la Harvard au elaborat o scală de evaluare standardizată – *Skin Picking Impact Scale*, care permite identificarea sistematică şi obiectivă a consecinţelor comportamentului compulsiv de lezare a pielii.

Ea este folosită cu predilecţie în studiile pe această temă şi în terapie pentru evaluarea şi monitorizarea evoluţiei simptomelor.

Alte metode folosite în tulburările de spectru obsesiv-compulsiv sunt hipnoza, meditaţia, tehnica expunerii şi blocarea răspunsului. Ele sunt eficiente mai ales în cazurile în care pacientul este conştient de situaţiile sau condiţiile care declanşează episoadele de ciupire a pielii.

În afară de tehnicile comportamentale demersul terapeutic include şi abordarea în plan cognitiv a pacientului. În acest sens restructurarea cognitivă prevede identificarea gândurilor şi convingerilor disfuncţionale, modificarea şi înlocuirea lor cu alternative mult mai aproape de realitate şi adoptarea unor strategii alternative de răspuns prin înlocuirea compulsiilor cu comportamente dezirabile.

Propunem în continuare un model de intervenţie cognitiv-comportamentală în şase etape recomandat în dermatilomanie în particular, dar şi în oricare din tulburările de control al impulsului în general.

1. Conştientizarea impulsului de ciupire a pielii – în această etapă se urmăreşte creşterea gradului de conştientizare asupra impulsului de lezare/ciupire a pielii. De obicei acesta este un moment prea puţin (sau deloc) conştientizat de către pacient datorită automatizării sale de-a lungul timpului.

2. Identificarea situaţiilor şi evenimentelor declanşatoare – scopul acestei etape este de a descoperi care sunt situaţiile, factorii, evenimentele, circumstanţele care contribuie semnificativ la declanşarea impulsului de ciupire a pielii pentru a le putea anticipa pe viitor şi a atrage atenţia asupra contextului care determină acţiunea respectivă.

3. Consemnarea situațiilor în fişa de monitorizare zilnică – se recomandă pacientului elaborarea unei fişe de monitorizare zilnică în care să consemneze cu regularitate data, contextul apariției impulsului, intensitatea şi frecvența, durata, localizarea şi manifestarea gestului.

4. Elaborarea unor comportamente alternative ca răspuns la situațiile declanşatoare – comportamentele alternative sunt acele acțiuni menite să împiedice şi să înlocuiască efectuarea gestului compulsiv care trebuie executate de câte ori apare impulsul. De exemplu, pacientul strânge din pumni sau execută anumite mişcări de gimnastică timp de 2–3 minute. Aceste acțiuni urmăresc destructurarea răspunsului condiționat care s-a format anterior de-a lungul timpului prin practicarea îndelungată a comportamentului compulsiv şi înlocuirea lui cu comportamente alternative.

5. Relaxarea musculară progresivă, tehnici de control al respirației, imagerie dirijată – aceste tehnici pot contribui pe de o parte la reducerea anxietății, dar şi la o mai bună gestionare a momentelor de stres şi tensiune cu mare încărcătură emoțională. Scopul urmărit este ca relaxarea fizică a musculaturii să inducă relaxarea psihică.

6. Evaluarea aspectelor negative şi consecințelor periculoase ale gestului compulsiv – în această etapă se urmăreşte identificarea consecințelor negative asupra sănătății şi calității vieții persoanei pe termen scurt/lung şi dezavantajele păstrării şi practicării acestui comportament dezadaptativ în continuare.

Urmărind acest program structurat de intervenție pacientul poate învața noi modalități de a face față impulsului de lezare a pielii şi de a se stabiliza emoțional fără a da curs gestului compulsiv, aceasta fiind până acum singura modalitate cunoscută la care apela pentru eliberarea tensiunii/anxietății.

## 5. CONCLUZII

Dermatilomania este o tulburare caracterizată de incapacitatea persoanei de a-şi controla impulsul de lezare a pielii, de aceea tratamentul urmăreşte redobândirea şi exercitarea controlului de către pacient, până când compulsiile vor fi eliminate sau semnificativ reduse ca frecvență şi intensitate.

Ca şi clasificare, ea ar putea fi inclusă în prezent printre tulburările controlului impulsului fără altă specificație, dar rămâne de văzut dacă în viitoarea ediție a DSM – a Va – va exista o altă categorie specifică pentru acest tip de tulburări, şi anume tulburările impulsiv-compulsive.

În abordarea dermatilomaniei se recomandă intervenția cognitiv-comportamentală care presupune parcurgerea a două etape: pe de o parte creşterea nivelului de conştientizare asupra situațiilor/condițiilor care favorizează apariția impulsului de lezare a pielii, iar pe de altă parte învățarea unor comportamente alternative de răspuns la aceste situații pentru înlocuirea compulsiilor dezadaptative.

Un obiectiv secundar al terapiei îl constituie creşterea nivelului de toleranță a disconfortului şi stării de tensiune induse de impuls, în scopul destructurării răspunsului condiționat format prin practicarea îndelungată a compulsiilor şi întărire

negativă. În acest sens pacientul este ajutat să reinterpreteze situația într-un mod mult mai realist şi obiectiv, detaşându-se de problemă, nu impulsul este de fapt adevărata problemă, ci incapacitatea lui de a nu răspunde sau de a răspunde doar într-un singur fel (compulsia).

În literatura românească de specialitate nu găsim (deocamdată) suficiente referiri sau menționări ale acestei afecțiuni, care deşi nu are o largă prevalență este totuşi o condiție psihiatrică cu potențial de cronicizare care invalidează persoana, restrângându-i semnificativ funcționarea socială. Acesta este de fapt principalul argument în favoarea elaborării acestui articol, care încearcă într-o manieră descriptivă, larg accesibilă, să conceptualizeze cadrul nosologic, ca şi demersul terapeutic al tulburării.

*Primit în redacție la 22. IX. 2009*

BIBLIOGRAFIE

1. ARNOLD, L.M. & co., *Characteristics of 34 adults with psychogenic excoriation*, Journal of Clinical Psychiatry, **59**, 1998.
2. AZRIN, N.H., NUNN, R.G., *Habit reversal: A method of eliminating nervous habits and tics*, Behaviour Research and Therapy, **11**, 1973.
3. BOHNE, A. & co., *Skin picking in German Students: prevalence, phenomenology and associated characteristics*, Behavior Modification, *3*, 2002.
4. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Text Revision – DSM IV-TR, American Psychiatric Association, Washington D.C., 2000 (Fourth Edition).
5. DECKERSBACH, T. & co., *Cognitive-Behavior Therapy for Self-Injurious Skin Picking*, Behavior Modification, *3*, 2002.
6. FLESSNER, C.A., WOODS, D.W., *Phenomenological characteristics, social problems and economic impact associated with chronic skin picking*, Behavior Modification, **30**, 2006.
7. HOLLANDER, E. & co., *Obsessive-compulsive disorder and obsessive-compulsive spectrum disorders: diagnostic and dimensional issues,* CNS Spectrum, *12,* 2007.
8. GUPTA, M.A. & co., *Neurotic Excoriations: a review and some new perspectives*, Comprehensive Psychiatry, **27***,* 1986.
9. KAPLAN & SADOCK, *Psihiatrie clinică*, Bucureşti, Editura Medicală, 2001 (ed. a III-a).
10. KEUTHEN, N. & co., *The Skin Picking Scale (SPS): Scale construction and psychometric analyses,* Journal of Psychosomatic Research, **50**, 2001.
11. PHILLIPS, K.A., TAUB, S.L., *Skin picking as a symptom of body dysmorphic disorder,* Psychopharmacology Bulletin, **31***,* 1995.
12. TENG, E.J. & co., *Body-focused repetitive behavior problems: Prevalence in a nonreferred population and differences in perceived somatic activity*, Behavior Modification, **26**, 2002.
13. TWOHIG, M.P., WOODS, D.W., *Habit reversal as a treatment for chronic skin picking in typically developing adult male siblings*, Journal of Applied Behavior Analysis, **34**, 2001.
14. WEISSMAN, M.M. & co. – *The cross-national epidemiology of obsessive-compulsive disorder,* Journal of Clinical Psychiatry, **55**, 1994.
15. WILHELM, S. & co., *Self-injurious skin picking: Clinical characteristics and comorbidity,* Journal of Clinical Psychiatry, **60**, 1999.
16. WOODS, D.W., MILTENBERGER, R.G., *Tic Disorders, Trichotillomania and Other Repetitive Behavior Disorders: Behavioral Approaches to Analysis and Treatment*, Boston, Ed. Kluwer Academic, 2001.

REZUMAT

Dermatilomania este o tulburare de spectru obsesiv-compulsiv care constă într-un comportament repetitiv centrat pe propriul corp, în care pacientul simte un impuls incontrolabil de a-şi leza/ciupi pielea. Efectuarea gestului compulsiv este un mecanism primar care ajută pe moment la eliberarea tensiunii intrapsihice şi scăderea nivelului anxietății.

Nu există foarte multe date, studii sau cercetări despre această afecțiune, ceea ce îngreunează semnificativ demersul terapeutic. Tocmai de aceea considerăm utilă propunerea unui model de intervenție cognitiv-comportamentală care să pună la dispoziția specialiştilor, dar şi a pacienților, mai multe informații, ca şi metode şi tehnici de abordare a acestei tulburări.

# CONCEPȚIA DESPRE PERSONALITATEA UMANĂ ÎN PSIHOLOGIA ROMÂNEASCĂ – PERIOADA INTERBELICĂ

FLORICA DUMITRESCU*

Abstract

The purpose of the article is to highlight the way the Romanian psychology approached the human personality concept between the two world wars.

The concept of human personality, although not used as such, has the idea of individuality, of human being, as its equivalent. It used to be in relation with the Ego. Its components are basically the temperament and the character.

The contribution of the academic staff is consistent, yet distinct.

Its consistency is the consequence of the superior theoretical standard in accordance with the most recent research in the field at that time.

While at the University in Bucharest, C. Rădulescu-Motru assigned a philosophical value to personality and inclination inside "the system of the energetic personalism" and of the "theory of the elites", the Department in Cluj was represented by D. Todoranu who achieved a unitary conception about temperament in accordance with a corresponding diagnostic methodology and also by N. Margineanu whose research culminated in a synthetic and encyclopedic academic approach to human person.

**Cuvinte-cheie**: personalitate, temperament, caracter.

**Key words**: personality, temperament, character.

Personalitatea umană reprezintă o achiziție mai recentă a psihologiei care ea însăşi este o ştiință nouă, dacă îi considerăm ca dată a întemeierii ştiințifice înființarea primului laborator de psihologie experimentală de către W. Wundt în 1879.

Termenul de personalitate este mult mai vechi, iar obiectul ei constituie o tematică comună pentru multiple ştiințe, care îşi confruntă ideile: filosofie, sociologie, pedagogie, antropologie, politică etc.

Actualmente personalitatea este conceptul propriu al psihologiei, pentru care orice om, prin analogie cu ştiințele juridice unde orice om este o persoană juridică, este o personalitate, chiar dacă „de facto" nu atinge performanțele pe care sociologia le atribuie „personalităților".

În psihologia românească, termenul de personalitate apare şi este discutat mai ales după 1900 odată cu înființarea catedrelor universitare, configurându-se între disciplinele psihologice, reprezentate de „personalități".

* Liceul teoretic „Ion Barbu", Bucureşti.

## 1. PERSONALITATEA ÎN ACCEPȚIA CATEDREI DE PSIHOLOGIE A UNIVERSITĂȚII DIN BUCUREŞTI

Astfel, trebuie început cu Catedra de psihologie, logică şi teoria cunoştinţei al cărei titular este Constantin Rădulescu-Motru la Universitatea din Bucureşti.

Constantin Rădulescu-Motru este cel mai important promotor al învăţământului filosofic şi psihologic de rang universitar, a cărui activitate începe din 1897 la Secţia de filosofie a facultăţii, în calitate de conferenţiar şi ajunge în 1904, prin reorganizarea Secţiei de filosofie, titularul catedrei şi profesor universitar definitiv.

Pregătirea, activitatea (lucrările), instituţiile pe care le-a creat şi colaborările externe au făcut ca învăţământul psihologic românesc, de rang universitar şi secundar, să fie de nivel european.

Remarcat de Titu Maiorescu, îl însoţeşte pe acesta într-o călătorie prin Europa centrală, prilej cu care se înscrie la École de Hautes Études din Paris. Aici audiază pe Charcot, Jules Soury şi Théodule Ribot şi lucrează împreună cu Alfred Binet şi Georges Dumas în Laboratorul de psihologie experimentală.

La îndemnul lui J. Soury pleacă în Germania pentru a se specializa în psihologie. Audiază la München pe Carl Stumpf şi apoi pleacă la Leipzig, unde rămâne şi lucrează trei ani în laboratorul lui Wundt. Aici îi cunoaşte pe Titchener, E. Meumann, Kiesow, Wirth, R. Richter, Oswald Külpe – asistentul lui Wundt, şi pe Felix Krüger – urmaşul lui Wundt la catedră.

Întors în ţară, întemeiază „Noua revistă română" (1900–1916). Editează colecţia „Studii filosofice" (1898–1918), care se transformă după 1919 în Revista de filosofie. Fondează „Societatea de Studii Filosofice" (1910), devenită ulterior „Societatea Română de Filosofie" şi îndrumă „Ideea Europeană" (1920–1927).

Colaborează şi este cooptat în conducerea unor reviste de filosofie şi psihologie străine: „Journal de Psychologie Normale et Pathologique", „Revue de Metaphysique et de Morale" şi „Forum Philosophicum" din Leipzig. Din 1923 devine membru titular al Academiei Române, iar între 1938 şi 1940 este preşedintele acesteia.

În concepţia lui Motru personalitatea ocupă locul central, făcând din ea un sistem filosofic original numit „personalism energetic". Sintagma *personalism energetic* „sintetizează rolul pe care trebuie să-l aibă personalitatea umană şi înţelegerea ei ştiinţifică, ca formă de energie ce continuă şi înglobează celelalte forme de energie ale naturii, ca unitate de viaţă cu forma cea mai complexă de pe pamânt" (*Sociologi români*. *Mică enciclopedie*, 2001, p. 379).

Persoana, personalitatea şi studiul ei trebuie înţelese ca o „psihosferă", care rezultă din condiţiile existente ale universului, din însăşi viaţa omenirii ca întreg. Personalitatea se circumscrie negativ, nefiind nici entitate abstractă, nici sinteză a triadei hegeliene, nici intuiţie poetică, ci „realitate, energie, care se autostructurează prin corelaţiile sale cu restul energiilor universului".

Geneza personalităţii presupune un proces de diferenţiere şi personalizare. Baza personalităţii este unitatea sufletească, care la rândul ei are drept fundament

unitatea biologică sau individualitatea. Motru distinge energia fizică, care are o natură identică, de energia vitală, care se individualizează, adică nu păstrează unitatea de formă şi funcţii. Viaţa, tinzând la adaptare permanentă, creează variaţii, care devin sufleteşte „anticipaţii".

Conştiinţa umană fixează aceste anticipaţii şi le exercită într-o activitate în care anticipaţiile devin aptitudini. Acesta este un proces de personalizare care implică conştiinţa, eul şi evoluţia lui de la intuiţia simplă, la conştiinţa de sine. Eul se distinge de personalitate, care este biopsihosocială, în timp ce eul este doar psihic – impuls şi ferment al structurării personalităţii.

Personalitatea la Motru este o îmbinare de factori sufleteşti, care permit o activitate liberă, dar în conformitate cu norme sociale şi ideale. Ca fiinţă socială omul devine personalitate în funcţia muncii, care conjugă actul uman şi energia naturii. Între sociabilitate şi creaţie, Motru dă prioritate creaţiei ca ideal al personalităţii, deoarece personalitate perfectă nu poate fi decât o forţă creatoare bazată pe natură şi aplicată acesteia.

Personalitatea este o formă de energie care continuă energia fizică şi nu trebuie înţeleasă numai ca individualizată, ci şi generalizată la scară socială ca personalitate a poporului, creatoare de cultură – personalizarea.

Personalizarea, ca proces evolutiv de structuri sufleteşti, finalizează într-un „tip definitiv de suflet omenesc", specific mai ales culturii europene, caracterizată de autor drept „cultura unei elite profesionale". Aici nu se ajunge decât printr-un nivel superior de personalism energetic specific vocaţiei.

Vocaţia, ca „îndreptare a omului spre o voce care îl cheamă", este de fapt aptitudinea individului, utilă şi aplicabilă din acest motiv social. Este corespondenţa dintre fire şi munca socială, care conferă satisfacţie individului şi avantaje societăţii.

Vocaţia se conjugă cel mai propriu cu creaţia originală, care devine pentru Motru criteriu de distincţie între civilizaţie şi cultură. Când primează invenţia, avem epoci de cultură, când invenţiile sunt puţine predomină civilizaţia. Vocaţia reprezintă pentru Motru factorul de progress cultural, motiv pentru care descoperirea şi cultivarea vocaţiei devin datorii pentru cultura naţională şi universală. Din perspectivă sociologică, vocaţia constituie esenţa „teoriei elitelor vocaţionale".

C. Rădulescu-Motru este însă şi autorul unui manual de psihologie, *Elemente de psihologie. Lecţiuni pentru şcolile secundare*, care a apărut în 1923 şi a fost reeditat aproape anual până în 1941. Aici se referă într-un capitol la Eu, personalitate şi tipologie.

În legătură cu Eul, autorul distinge trei sensuri, dintre care unul este negativ, eul nefiind nici senzaţie externă, nici internă şi nici emoţie, deşi aceasta nu are conţinut particular. Al doilea sens este cel de structură pentru emoţii, care uşurează adaptarea la mediu şi compensează structura instinctuală mai puternică infrauman pe scară evolutivă.

Atributul esenţial al Eului este „funcţia de organizare, de integrare continuă a stărilor de conştiinţă". Produsul cel mai important al Eului este personalitatea. Eul este considerat, prin analogie cu spaţiul kantian, ca formă de sensibilitate a priori, dar diferit de acesta ca durată, dimensiuni şi finalităţi.

Al treilea sens conferit Eului este de „simţire specială", prin care omul se compară şi autovalorifică, cu rol hotărâtor în formarea personalităţii, şi care are o originalitate deasupra constituţiei şi dispoziţiilor sistemului nervos. În această originalitate, care reprezintă pentru Motru o „mare enigmă", se originează comportamente stranii (convertiri bruşte, acte de mare curaj, înclinaţii geniale etc.).

Personalitatea este definită succint şi în termenii lui W. Stern „unitate în multiplicitate". În fiecare tip de personalitate, sunt incluse trei feluri de elemente: a) biologice (dispoziţiile temperamentale, structura corporală); b) psihologice (funcţiile psihice începând cu intuiţiile şi sfârşind cu conştiinţa de sine); c) culturale (valorile sociale).

Tipologia, ca ştiinţă pur descriptivă, fără a urmări originea şi explicarea tipurilor, va fi fie o ştiinţă a tipurilor temperamentale, fie o ştiinţă a caracterului, fie o ramură a sociologiei culturii (deoarece personalitatea poate fi înţeleasă şi ca produs al culturii).

Taxonomic şi structural, personalitatea nu este identică la Motru cu modul de înţelegere tridimensional specific psihologiei româneşti dintre 1948 şi 1989, care cuprindea temperamentul, aptitudinile şi caracterul. El vorbeşte de personalitate ca expresie superioară a Eului şi care are ca atribut esenţial vocaţia. Din personalitate şi vocaţie, ca termeni eminamente psihologici, prin sublimare, el îi transpune în plan filosofic şi întemeiază cu ajutorul lor sistemul filosofic al „personalismului energetic" şi „teoria elitelor vocaţionale".

Termenul pentru ceea ce în perioada socialismului s-a numit personalitate a fost în perioada interbelică cel de individualitate, în care se cuprindeau aptitudinile, temperamentul şi caracterul. Acestea din urmă sunt subsumate activităţii Eului, pe care îl susţin. Temperamentul este constituit de dispoziţiile organice, în mare parte energetice, iar caracterul din dispoziţiile speciale ale voinţei.

În *Cursul de psihologie* destinat studenţilor ce vor să-şi formeze o cultură filosofică, apărut în 1923 şi reeditat în 1929, Motru subliniază importanţa pentru psihologie a lucrării lui W. James, *Principles of Psychology* şi a celei a lui W. Wundt, *Vorlesungen über Menschen-und Tierseele*, a căror semnificaţie este tot atât de mare ca şi a lucrării epocale a lui C. Bernard, *Introduction à l'étude de la médicine expérimentale*, care se referea şi la probleme esenţiale ale psihologiei.

Dispoziţiile temperamentului şi caracterului „nu constituie însăşi motivele activităţii eului; constituie însă ceva mai mult: ele dau direcţie mecanismelor care distribuie tensiunea psihologică dintre motive. Ceea ce este energie specifică pentru nervii simţurilor externe, sunt dispoziţiunile de temperament şi de caracter pentru activitatea eului" (C. Rădulescu-Motru, 1923, p. 286).

În privinţa temperamentului, Motru prezintă teoria umorală a anticilor, iar ca actuală, tipologia temperamentală a lui Heymans şi Wiersma, amintind şi de biotipologia a lui Kretschmer.

*Cursul de psihologie* al lui C. Rădulescu-Motru, apărut în 1923 şi reeditat în 1929, prin structurarea categoriilor psihologice, prin documentarea cu cea mai actuală bibliografie şi prin volumul considerabil de informaţie, reprezintă un adevărat tratat care merită republicat.

Tot în cadrul Catedrei şi al Institutului de Psihologie conduse de Motru a apărut în 1933 lucrarea *Teoria şi practica temperamentelor – istoria lor din antichitate şi până în ziua de astăzi* – vol. I de Mihail Moldovan.

Lucrarea este elaborată în direcţia şi spiritul personalismului energetic iniţiat de Motru, pentru care secolul al XIX-lea a fost secolul cuceririi energiei fizice, iar secolul al XX-lea va fi cel al energiei sufleteşti, ca mijloc al înnoirii morale. Dacă energia este conceptul pentru manifestările fizice, persoana este conceptul pentru manifestările sufleteşti. De aici şi importanţa studiului persoanei pentru psihologia practică, care necesită un studiu de personalism ştiinţific.

În cadrul psihologiei practice, M. Moldovan consideră că disciplina fundamentală este caracterologia, motiv pentru care întreprinde studiul personalităţii umane, studiul analitic pentru a stabili factorii acesteia.

Personalismul energetic consideră personalitatea puternic ancorată în „cosmosul în care se naşte, din care îşi trage energia de care dispune, cu tăria, viteza şi durabilitatea acesteia, fixată în constituţie şi manifestată în temperament, pentru a fi transformată apoi, prin influenţa societăţii – mediu şi educaţie – în caracter şi personalitate" (M. Moldovan, 1933, p. 3). Energia cosmosului, înmagazinată în constituţia umană se manifestă prin calităţile formale temperamentale şi se realizează ca energie culturală prin caracter şi personalitate.

Între factorii componenţi ai personalităţii, autorul distinge: constituţia, temperamentul, caracterul şi personalitatea propriu-zisă.

Lucrarea se structurează în două capitole, care analizează istoricul teoriilor fiziologice (constituţionale) ale temperamentului şi istoricul teoriilor psihologice ale temperamentului, încheindu-se cu concluzii.

În cadrul primului capitol, alături de anticii Hippocrate şi Galenus, sunt incluse organicismul francez (Sigaud, Mac Auliffe), şcoala italiană (Viola, Pende) şi şcoala germană (Kretschmer, Jaensch şi Jung).

În teoriile psihologice sunt cuprinse şcoala germană (Kant, Wundt, Klages, Heymans etc.), şcoala franceză (Fouillée, Malapert, Ribot etc.), şcoala anglo-americană (McDougall, Allport, Downey) şi şcoala rusă (Seeland, Gurevici, Oserţki, Pavlov, Rosenthal etc).

De remarcat este faptul că autorul include în teoriile psihologice şi pe cele ale unor filosofi recunoscuţi: Kant, Höffding, Fouillée etc., distinge între constituţie şi temperament şi vorbeşte despre factorii temperamentului. De asemenea, el nu pretinde originalitate şi menţionează că lucrarea reprezintă prelegerile susţinute în calitate de conferenţiar al catedrei.

## 2. PERSOANĂ ŞI INDIVIDUALITATE ÎN CADRUL CATEDREI DE PSIHOLOGIE A UNIVERSITĂȚII DIN CLUJ

Catedra cu cele mai consistente contribuții este cea de la Cluj, condusă de Fl. Ştefănescu-Goangă, care a contribuit la adoptarea unui cadru conceptual comun. Contribuții originale aduc în personaliatate Dimitrie Todoranu şi Nicolae Mărgineanu.

Dimitrie Todoranu publică două lucrări: *Psihologia temperamentului* în 1932 şi *Bazele psihologiei caracterului* în 1935. În spiritul pozitivismului psihologic, care admite realismul manifestărilor psihice şi posibilitatea studierii lui prin metode obiective, D. Todoranu susține că psihismul este constituit din „acțiunile unui eu sau ale unei individualități, care nu face altceva decât îşi dezvoltă dispozițiile native şi caută să-şi satisfacă diferitele trebuințe legate de constituția sa organică şi spiritualizate de ambianța culturală" (D. Todoranu, 1932, p. 1).

Scopul lucrării întreprinse de autor îl reprezintă „lămurirea problemei temperamentului" şi încercarea de a stabili o „metodă obiectivă pentru determinarea însuşirilor de temperament", presupunând preliminar o concepție unitară despre temperament conformă cu realitatea faptelor.

Lucrarea se desfăşoară în capitole ce analizează teoriile substratului umoral-endocrinologic, ale substratului nervos şi a celui biologic constituțional, ca şi teoriile psihologice ale temperamentului.

Depăşind teoria asociaționistă, autorul înțelege individul ca o unitate organică la care trebuie raportat şi înțeles prin această raportare orice proces psihic. Se consideră că numai astfel se poate depăşi vechiul dualism psihofizic, fiziologicul şi psihologicul fiind nu realități distincte şi opuse, ci factori componenți ai vieții.

Psihologia lui Todoranu este o psihologie dinamică, originată în trebuințe, care sunt corelate structurii morfofiziologice a organismului, trebuințe ce se transformă în evoluția ontogenetică sub influența mediului, spiritualizându-se şi complicându-se concomitent.

În adaptarea la mediu, omul posedă trei categorii de reacții instinctive, învățate şi inteligente şi îşi manifestă diferitele capacități şi aptitudini individuale de natură cognitivă, emotivă şi conativă.

În plus, viața psihică a fiecăruia se desfăşoară într-un ritm propriu, determinat de constituția endocrinologică. Termenul generic pentru a desemna însuşirile ce determină tempo-ul sau ritmul personal este cel de temperament.

Temperamentul constituie modurile şi forma de reacție a individualității umane, iar trebuințele, tendințele şi aptitudinile constituie conținutul individualității. Forma şi conținutul alcătuiesc o unitate indisolubilă, detaşabile doar abstractiv-teoretic.

Teoria umorală a lui Hippocrate şi Galenus este analizată în premisele filosofice ale gândirii antice, care presupunea că la baza lumii stau cele patru elemente (apă, aer, foc, pământ), cărora le corespund cele patru umori ale corpului uman (sânge, fiere galbenă, fiere neagră şi flegmă) şi care corespund şi celor patru anotimpuri. De aici se reține şi accepția că temperamentul este şi se defineşte ca un amestec

imperfect, deoarece dezechilibrul este datorat ponderii uneia dintre umori, care defineşte tipul de temperament şi reprezintă o abatere de la starea de normalitate şi sănătate.

Teoria umorală antică are meritul, în viziunea autorului, de a fi pus problema temperamentului pe un teren real, iar includerea în această teorie a endocrinologiei reprezintă un pas înainte şi dobândirea unei alte valenţe explicative. Tot pe această linie se înscriu teoriile nervoase şi biologic-constituţionale.

În cadrul teoriilor psihologice, autorul reia temperamentele clasice stabilite umoral şi face unele consideraţii metodologice între temperament şi tip. Temperamentul este ceva concret, specific unui individ, determinat de constituţia organismului ca atare, iar tipul temperamental este o construcţie mentală, este un temperament pur. Calităţile temperamentului pur sau ale tipului nu trebuie căutate întocmai şi în realitate. Unele pot lipsi, iar altele sunt prezente în ponderi diferite.

Altă teorie inclusă este cea a funcţiilor primare şi secundare reprezentată de Heymans şi Wiersma. Aceştia, analizând răspunsurile subiecţilor la un chestionar, găsesc între factorii determinanţi ai temperamentului, activitatea, emoţionalitatea şi funcţiile psihice primare şi secundare.

Funcţiile primare sunt constituite de reprezentările conştiinţei clare actuale, iar reprezentările trecutului formează conţinutul funcţiilor secundare. Din corelarea posibilităţilor activităţii (activ, inactiv), emoţionalităţii (motiv, emotiv) şi ale funcţiilor (primar, secundar), Heymans şi Wiersma stabilesc opt tipuri temperamentale (amorf, apatic, nervos, sentimental, sangvinic, flegmatic, coleric şi pasional). Replica lui Todoranu la această teorie este că unele temperamente sunt trăsături de caracter, iar însuşirile primare şi secundare nu pot fi factori primi ai temperamentului, ci cel mult rezultante temperamentale.

O analiză mai detaliată acordă teoriei lui Klages, numită a constantelor individuale. Iniţiată şi sfârşind în metafizică, concepţia lui Klages este foarte riguroasă şi constituie caracterologia sa. Domeniile caracterologiei sunt: a) materialul individualităţii (aptitudinile motrice, cognitive şi afective), b) structura (complexul de dispoziţii ale mediului intern, care dau forma de manifestare şi desfăşurare a proceselor psihice) şi c) natura (dispoziţiile sentimentale), caracterizate fiecare prin cantitate, proporţie şi direcţie.

Dintre aceste domenii, cel structural formează propriu-zis temperamentul. Componentele structurale ale vieţii psihice sunt în număr de trei şi se referă la excitabilitatea sentimentelor, excitabilitatea voinţei şi facultatea de exteriorizare. Între aceste componente se stabilesc raporturi, exprimate de Klages în formule.

Triada metafizică a lui Klages corp-spirit-suflet îşi are sediul de confruntare în individualitate. Dar după Todoranu, conflictele nu sunt date primare, ci rezultante ale conflictului individ-mediu.

Tot în cadrul teoriilor psihologice sunt incluse teoriile lui Jung şi Kretschmer, pe care le tratează în elementele lor principale.

Meritul incontestabil a lui D. Todoranu este constituit în lucrarea sa de o concepție unitară despre temperament şi de două metode de diagnosticare a acestuia: metoda experimentală şi metoda chestionarului.

În concepția sa, temperamentul este definit ca un „complex de calități psihice, care constituie forma de reacțiune a individualității. Forma nu este statică ci dinamică, motiv pentru care unii cercetători o numesc ritm vital sau tempo de reacțiune" (D. Todoranu, 1932, p. 54).

Calitățile sau factorii componenți ai temperamentului sunt cele referitoare la formele activității, ale emotivității şi ale intensității. Calitățile activității sunt: iuțeala deciziei, iuțeala reacției, persistența şi flexibilitatea. Cele ale emotivității se referă la gradele ierarhice dintre insensibilitate şi hipersensibilitate. În formele intensității sunt cuprinse tensiunea psihică, impulsul motor şi inhibiția.

Iuțeala deciziei reprezintă de fapt rapiditatea luării unei hotărâri dintre multiple alternative. Iuțeala reacțiunii înseamnă psihomotricitatea sau modul de desfăşurare a acțiunii. Persistența este înțeleasă ca dispoziția nativă de a continua o activitate începută. Ea nu trebuie confundată cu perseverența caracterului, dată de persistența motivelor. Flexibilitatea înseamnă schimbarea dispoziției momentane şi a preocupării actuale. Tensiunea psihică este încordarea energetică, mobilizarea organismului, raportul dintre energia disponibilă şi energia manifestă. Impulsul motric este forța energiei manifeste. În sfârşit, inhibiția este capacitatea de a controla impulsul, reducerea sau oprirea lui.

Aceste opt calități pot fi redate grafic fiecare pe o scală orizontală de la unu la zece (ponderea fiecăruia), obținându-se în final un profil temperamental. În cadrul profilului calitățile definitorii au ponderea cea mai mare.

Problema pe care şi-o pune autorul este aceea dacă aceste însuşiri sunt proprii indivizilor sau sunt determinate de conținutul psihic şi de mediul exterior? Sunt temperamentele (calitățile lor) particularități ale modului de reacție al individului? Răspunsul autorului, concordant cu cel al altori autori, este afirmativ.

Autorul distinge apoi în cadrul temperamentului factori primi – calitățile analizate mai sus, şi factori derivați, cum ar fi de exemplu ciclotimia/schizotimia sau intro/extraversiunea. Deşi acestea sunt concordante, Todoranu distinge între ele şi preferă ciclotimia/schizotimia care au la bază un criteriu constituțional (picnic, leptosom, atletic), intro/extraversiunea reprezentând mai ales o „atitudine socială" a configurației temperamentale native (D. Todoranu, 1932, p. 69).

Din perspectivă metodologică, autorul specifică faptul că a stabilit temperamentul în mod analitic (în componentele lui primare, prin teste) şi sintetic (în gruparea componentelor primare şi derivate, prin chestionar). Testele au fost aplicate pe elevii de la Liceul „Gheorghe Barițiu" din Cluj în 1930–1931. Lucrarea reprezintă prima tratare ştiințifică sistematică a temperamentului, corelată cu metode de diagnosticare (teste şi chestionare), din psihologia românească.

Chestionarul cuprinde 35 de întrebări, iar fiecăreia îi sunt subsumate cinci posibilități de răspuns, gradate în aşa fel încât să măsoare ponderea calității urmărite.

De asemenea, trebuie amintit că D. Todoranu publică în 1935 altă lucrare intitulată *Bazele psihologiei caracterului*, întregind studiul personalității umane.

Tot în cadrul Catedrei de psihologie a Universității din Cluj apare şi lucrarea monumentală a lui Nicolae Mărgineanu *Psihologia persoanei* în 1941 şi reeditată la Sibiu în 1944.

Monumentalitatea lucrării este conferită de caracterul ei monografic şi enciclopedic, fiind cea mai cuprinzătoare sinteză care tratează despre persoana umană. Lucrarea are caracter exclusiv teoretic şi este dedicată lui G. Allport.

Nemulțumit de modul de abordare al persoanei în literatura de specialitate, în care unii o reduc la emoții şi volițiuni, alții o identifică cu psihologia generală, cu structura ierarhică de tendințe sau cu aspectul ei social, N. Mărgineanu reclamă adoptarea unor criterii de definire şi delimitare a domeniului persoanei.

Aceste criterii sunt reprezentate de „noțiunile de generalitate, continuitate, adâncime, individualitate şi socializare", care vor implica studiul persoanei, la gradul lor superior de considerare (N. Mărgineanu, 1944, p. 37).

Cunoaşterea exhaustivă, ideală, ar fi aceea care ar putea surprinde atât generalul, esențialul şi persistentul, cât şi individualul, fenomenalul şi schimbătorul. Dar cum acest lucru nu este posibil ne mulțumim cu aspectele pe care ni le furnizează ştiința, cele generale şi comune, care ne oferă, după Mărgineanu, şi o perspectivă mai adecvată de înțelegere şi explicare.

Modul de abordare propus de autor este cel gestaltist – psihologia persoanei este acel nucleu sufletesc conceptibil ca „structură, arhitectură sau configurație", dintr-o împătrită perspectivă: orizontală, verticală, evolutivă şi biosocială. Planul orizontal presupune generalul şi diferențialul, iar cel vertical implică abisalul.

Psihologia persoanei este o sinteză a psihologiei teoretice în care esențialul este gândit structural. Ea nu trebuie redusă la o psihologie a temperamentului şi caracterului, cum vor caracterologii, la biotipologie cum vor biologii, la psihologie socială cum vor sociologii, la o psihologie dinamică şi abisală cum vor psihanaliştii, la o tipologie spirituală cum vor Spranger şi Dilthey, sau la matematica şi geometria unei hipersfere spirituale cum vor exponenții analizei factoriale. Psihologia persoanei le include pe toate acestea sintetizându-le esențial-superior.

Structura lucrării include aspectele majore ale persoanei: general, funcțional, formal, integral, evolutiv, social şi abisal. Aspectul general tratează despre teoriile biologice, sociale şi psihologice ale persoanei. Conținutul aspectului funcțional îl reprezintă aptitudinile, în care sunt incluse inteligența, memoria, imaginația, aptitudinile complexe. Aspectul formal are ca obiect temperamentul şi afectivitatea. Aspectul integral este reprezentat de firea persoanei. Aspectul diferențial tratează despre ereditate, mediu şi diferențele individuale de sex, rasă şi cultură. Aspectul abisal are ca obiect conştientul, inconştientul şi treptele intermediare. Comunicarea şi comunitatea constituie aspectul social al persoanei. Lucrarea se încheie cu aspectul anormal şi patologic.

Definiția persoanei încheie perspectiva abordării, înțelegerii şi explicitării persoanei umane şi evidențează sinteza, întregul: persoana este „sistem de tendințe, aptitudini şi trăsături de temperament şi fire" (M. Mărgineanu, 1944, p. 139).

Noțiunea de sistem era pe atunci una revoluționară din punct de vedere ştiințific, deşi în filosofie era curentă de mult mai mult timp. Forma ştiințifică dezvoltată mult mai târziu, după cel de al Doilea Război Mondial, îşi are un precursor în cultura română în Traian Brăileanu, care elaborează teoria şi metoda sistemică în primele decenii ale secolului trecut.

În noțiunea de sistem, Mărgineanu cuprinde: organizarea dinamică cu relațiile dintre sine, eu si supraeu, configurația funcțională, forma acestor configurații şi orientarea lor. Dacă aceste variabile se substituie noțiunii de sistem, atunci persoana se defineşte ca o configurație funcțională (de aptitudini) în slujba unei configurații dinamice (de tendințe instinctive şi dobândite) cu anumită formă de activitate şi emotivitate şi cu o anumită orientare, care se referă la configurația funcțională, mai mult la cea dinamică şi foarte mult la cea formală, cu care ea se află pe acelaşi plan de arhitectură dar nu de conținut şi materie.

Deoarece aspectele funcționale şi cele formale trebuie luate numai în ceea ce au ele mai general, durabil, adânc, diferențial şi socioconstituțional, definiția anterioară ar trebui completată astfel: persoana umană este „configurația funcțională în slujba unei configurații dinamice, cu anumită formă şi direcție de orientare", considerată în toate aceste aspecte „în ceea ce are ea mai central, diferențial, constant, abisal şi biosocial" (N. Mărgineanu, 1944, p. 140).

Universitatea din Iaşi participă la înțelegerea personalității umane prin lucrările lui I. Găvănescul, care este autor al unor manuale de psihologie şi a unui tratat de pedagogie.

Manualul se intitulează *Elemente de psihologie pentru cursul secundar*, publicat în 1890 şi reeditat până la ediția a XXV-a în 1935.

Unul dintre capitole tratează despre eu şi personalitate, aceasta din urmă înțeleasă ca temperament şi mai ales caracter.

Caracterul este conceput ca individualitate sufletească, care se evidențiază prin modul constant de reacție la excitanții externi şi prin deprinderea voinței de a funcționa după o normă imprimată parțial de factorii înnăscuți, parțial de influența educativă.

Chiar din această circumscriere se constată implicarea temperamentului în caracter, deoarece dispoziția de a primi impresii de la excitanții externi şi de a reacționa la ei este tocmai organizarea particulară a individului sau temperamentul său. Temperamentul este „predispoziținea către veselie sau întristare condiționată de constituținea şi funcționarea organelor vieții vegetative, din care iese fondul afectiv al cenesteziei" (I. Găvănescul, 1890, p. 193).

Personalitatea este definită ca „forma superioară a individualității privită din două puncte de vedere, psihologic sau psihofizic şi moral-social" (I. Găvănescul, 1935, p. 275).

În perioada interbelică au avut circulație mai restrânsă şi alte manuale de psihologie pentru învățământul secundar, ca de exemplu cel al lui M. Ralea şi C. Botez.

### 3. CONCLUZII

Conceptul de personalitate, compusă din temperament, caracter şi aptitudini, în accepția sa curentă nu se regăseşte întocmai în psihologia românească interbelică.

Personalitatea este înțeleasă ca formă superioară de realizare a Eului de către Constantin Rădulescu-Motru, care valorifică filosofic termenul de personalitate în conceptele de „personalism energetic", „vocație" şi „elite vocaționale".

Şcoala psihologică de la Cluj tratează despre personalitate prin conceptele de „persoană" (N. Mărgineanu) şi „individualitate", cu componentele sale temperament şi caracter (D. Todoranu).

*Primit în redacție la: 27. X. 2009*

BIBLIOGRAFIE

1. GĂVĂNESCUL, I., *Elemente de psihologie pentru cursul secundar*, Iaşi, 1890.
2. GĂVĂNESCUL, I., *Psihologia pentru clasa a VI-a secundară*, Ediția XXV, Bucureşti, 1935.
3. MĂRGINEANU, N., *Psihologia persoanei*, Sibiu, 1944.
4. MOLDOVAN, M., *Teoria şi practica temperamentelor. Istoria lor din antichitate şi până în ziua de astăzi*, *I*, Bucureşti, 1933.
5. RĂDULESCU-MOTRU, C., *Curs de psihologie*, Bucureşti, 1923.
6. RĂDULESCU-MOTRU, C., *Curs de psihologie*, Bucureşti, 1929 (Ediția a II-a).
7. RĂDULESCU-MOTRU, C., *Elemente de psihologie. Lecțiuni pentru şcolile secundare*, Bucureşti, 1929.
8. RĂDULESCU-MOTRU, C., *Elemente de psihologie*, Bucureşti, 1941 (Ediția a VII-a).
9. *Sociologi români. Mică enciclopedie*, Bucureşti, Editura Expert, 2001.
10. TODORANU, D., *Psihologia temperamentului. Determinarea şi diagnosticarea temperamentului pe bază de experiment şi chestionar,* Editura Institutului de Psihologie al Universității din Cluj, 1932.
11. TODORANU, D., *Bazele psihologiei caracterului*, Cluj, 1935.

REZUMAT

Articolul îşi propune evidențierea modului de înțelegere a conceptului de personalitate umană în psihologia românească interbelică.

Conceptul de personalitate umană, deşi nu a fost folosit ca atare, are însă ca echivalent pe cel de individualitate, persoană. În mod curent, el se folosea corelat cu Eul. Componentele lui sunt mai ales temperamentul şi caracterul.

Contribuția catedrelor universitare este unitară şi totuşi distinctă. Caracterul unitar este dat de nivelul teoretic superior şi concordant cu cele mai actuale lucrări din domeniu în perioada respectivă.

Dacă în cadrul Catedrei universitare din Bucureşti, C. Rădulescu-Motru valorifică filosofic personalitatea şi vocația în „sistemul personalismului energetic" şi „teoria elitelor vocaționale", Catedra de la Cluj realizează prin D. Todoranu o concepție unitară despre temperament corelată cu o metodologie proprie de diagnosticare, iar prin N. Mărgineanu culminează într-o lucrare teoretică de sinteză, enciclopedică privind persoana umană.

# MĂSURA ÎN ŞTIINŢĂ ŞI ÎN ISTORIA PSIHOLOGIEI

GRIGORE NICOLA*, ADRIAN PRISĂCARU**

Abstract

The measurement is a central dimension of evolution and progress in culture-cuvilization fusion. Psychology, a scientific field with "long past and short history" has adopted traditional methodology of "direct" and "mediated" measurement, approching today, without inhibition, evaluation of human performances and potentialities.

**Cuvinte-cheie**: măsură, măsurare, civilizaţie şi cultură, fizic şi psihic, performanţă şi potenţial.

**Key words**: measure, measurement, civilization and culture, physics and psychic scales, performance and potential

## 1. PRACTICĂ ŞI SPIRIT ISTORIC

Dintotdeauna, *civilizaţia*, ca sistem de „cunoştinţe verificabile şi uşor transmisibile", de la reţeta de fabricaţie şi folosire, la anticiparea eclipselor şi la arhitectura monumentală, pivotează pe *măsură* şi *măsurare*; complementar, *cultura*, combustie spirituală de trăiri, ritualuri, reprezentări şi idei, pluralistă prin conţinut, cedează întotdeauna civilizaţiei în materie de măsură şi algoritm (M. Maliţa, 2001).

Axa preocupărilor acestui mariaj porneşte de la ordinea spaţiului astral, spre un apogeu în scrutarea atomului şi a sufletului. Pe acest drum de milenii, aşa-zisele „motoare ale globalizării", producţia, tehnologia, comerţul, finanţele şi ştiinţa, perfecţionează *măsura* ca forţă de coeziune a lumii şi a mentalităţii (A. Robinson, 2008).

Stăpânirea timpului (la singular!) şi a energiilor (la plural!) este o fascinantă istorie a cutezanţei minţii. Printre alte foloase, cardinal este cel al prelungirii vieţii umane de aproape 4 ori, rămânând mirarea anxioasă că, totuşi, zilele omului „sunt numărate".

„Discul cerului", descoperit la Nebra, Germania, datând din epoca de bronz, cu 16 000 ani înainte de Hristos, este un ceas astronomic; aparate similare erau folosite în Babilon, în secolul al VII-lea înainte de Hristos. Dar numai în anul 1215, la cererea baronilor englezi, regele John decretează unificarea sistemelor metrice:

* Institutul de Filosofie şi Psihologie „C. Rădulescu-Motru", Departamentul de Psihologie.
** Ministerului Apărării Naţionale, Laboratorul psihologic.

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 342–348, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

„o măsură unică pentru vin, bere, grâne, greutăţi, lungimi" (indiferent de culoare sau material). Cel care a gândit prima scală de temperatură (exprimată în mod absolut), lordul Kelvin, a afirmat, în numele comunităţii ştiinţifice a sec. al XIX-lea, că ştii ceva despre lucrul de care vorbeşti „în momentul în care îl poţi măsura".

Cel mai emoţionant fapt psiho-istoric în materie de „măsură a lucrurilor" este prezentat de Karl Popper. Autoritatea ştiinţifică îi conferă credibilitate: ştiinţa în Grecia antică (începând cu sec. al VI-lea) s-a dezvoltat impetuos datorită creşterii preţului cărţii, astfel ideaţiei asociindu-i-se numărul.

Patosul teoretizării şi ideaţiei a căpătat precizie şi control prin experiment şi măsurare. Complementar, dar şi acut, deplasarea nomazilor prin Sahara a necesitat unităţi de măsură pentru supravieţuire. În *Measures and Men*, istoricul Wirold Kula arată chinurile măsurii şi măsura chinului de a defini distanţele în deşert. S-au practicat astfel de etaloane: distanţa de aruncare a unui băţ sau lansarea unei săgeţi; auzirea unei voci; spaţiul acoperit de o privire, de jos sau de pe o cămilă, drumul parcurs din zori până în noapte (distinct, pe jos sau pe un animal de transport) (A. Robinson, 2008; N. Mitrofan, 2006).

Numai interesul mercantil al comercianţilor şi avocaţilor a putut întreţine secole de neuniformizare a sistemelor de măsură. Construirea piramidelor egiptene, a Panteonului grec, a Coloseumului roman, a apeductelor, dovedesc o dexteritate de lucru cu unităţi de măsură imprecise. Era o practică într-o comunitate izolată şi închisă, neinternaţionalizată, cu greşeli acceptabile la vremea respectivă de tipul „acelaşi preţ pentru o pâine diferită, conformă nivelului recoltei".

Dacă în 1790 oamenii de ştiinţă au instituit metrul ca a zecea milioana parte din circumferinţa Pământului pe la Ecuator, Franţa lui Napoleon n-a putut impune sistemul metric datorită efectelor economice nedorite. Numai în 1840 a doua monarhie a introdus prin decret sistemul metric complet. Au mai trecut trei decenii şi jumătate până ce, la Paris, în 1875, 17 naţiuni şi-au trimis reprezentanţi pentru a decide „uniformizarea internaţională şi precizia în standardele greutăţilor şi ale măsurilor".

Convenţia din 1875 a stabilit înfiinţarea Biroului Internaţional de Greutăţi şi Măsuri, la Sèvres, lângă Paris, supervizat de un Comitet internaţional, iar acesta la rândul său, de „Conferinţa Generală a Greutăţilor şi Măsurilor".

Tocmai în 1960, a XI-a Conferinţă generală a convenit valabilitatea ştiinţifică a unui sistem internaţional (S.I.), vizând o seamă de unităţi: metrul, kilogramul, amperul, kelvinul (pentru temperatură termodinamică), molul (pentru cantitatea de substanţă) şi candela (pentru intensitatea luminoasă). Din acestea, au fost derivate multe unităţi secundare, până la unităţi ce exprimă, de exemplu, masa unui atom sau a unei molecule.

De la măsurarea circumferinţei Pământului, la măsurarea inteligenţei, a potenţialului uman de creaţie şi a empatiei este un interval de timp de 2 500 de ani. În acest interval, măsurarea energiilor fizice, a vitezei luminii, a masei atomului şi moleculei, a temperaturii şi puterii, au însemnat progrese în dotarea cognitivă a acţiunii umane. Veacul al XX-lea a adus măsura în sfera sufletului însuşi, folosind

experienţa milenară a măsurătorilor indirecte sau derivate. Teama spontană a umaniştilor că funcţiile psihice nu pot fi măsurate direct şi că exerciţiul respectiv nu este ştiinţific, nu se justifică. Estimarea de către Eratostene a circumferinţei Pământului în sec. al III-lea înainte de Hristos, pe când conducea Biblioteca din Alexandria, fusese aproape perfectă. În ziua solstiţiului de vară, când soarele se oglindea direct într-o fântână din Syene (Aswanul de azi), a măsurat unghiul format de un obelisc (de lângă bibliotecă) şi umbra sa; întrucât cele două locuri sunt situate pe acelaşi meridian, unghiul măsurat reprezintă diferenţa de latitudine dintre Aswan şi Alexandria. Unghiul format de fântână şi obelisc, evident, cu vârful în centrul sferei terestre, are aceeaşi mărime ca şi unghiul umbrei, adică 7,2 grade. Distanţa dintre cele două localităţi, de 5 000 de stadii, a fost înmulţită cu raportul 360/7,2, dând circumferinţa la ecuator a Pământului, aproape de cea corectă astăzi (de 40 075 km).

Testul şi scala sunt instrumente vechi ale comerţului şi controlului calităţii. Dacă loturile noi de bere se testau în Anglia medievală prin efortul de dezlipire a pantalonilor de pe o bancă pe care se turna bere, alcoolul era apreciat pe trei niveluri, după cum amestecul cu praf de puşcă ardea intens, încet sau deloc.

Înainte de revoluţia franceză, 1789, erau 250 000 de măsuri pentru diversitatea demersurilor ce preocupa lumea; haosul era menţinut de interese pecuniare. În „caietele de doleanţe" adresate de popor lui Ludovic al XVI-lea era şi „un singur Dumnezeu, un singur rege, o singură lege şi o singură măsură". Astfel, Franţa a fost prima ţară care a adoptat sistemul metric şi cel zecimal (cu excepţia măsurării timpului). Procesul s-a finalizat doar în 1940.

Măsura este obiect concret; numărul – entitate abstractă, este valoarea raportului dintre mărime şi măsură, el însuşi căutându-şi măsura în baza numerică (10, 2, 60 etc.) (L.D. Misolnik, 1967).

Dintre toate lucrurile măsurate, începând cu greutăţile, timpul poate fi cuantificat, dar nu păstrat într-un loc anume, precum lungimile, unghiurile, suprafeţele sau greutăţile. Curioasă similitudine: nici mărimile definite prin măsuri derivate (d = m/v; v = s/t; IQ = performanţă/vârstă; originalitate = 1/f etc.) nu pot fi păstrate şi mutate dintr-un loc în altul.

## 2. MĂSURAREA „FIRII UMANE"

Într-un minunat tratat, excelent prin conţinut şi ilustraţie (*Măsura lucrurilor*, Bucureşti, Art, 2008), A. Robinson constată că „Omul şi măsurătoarea nu fac întotdeauna casa bună", dar „măsurarea firii umane, gândirea, corpul şi societatea, creşte de la un deceniu la altul" (p. 157).

Comparativ cu măsurarea lumii fizice, în sfera umanului intervine atât componenta morală, cât şi principii de cauzalitate ce ţin de învăţare, dezvoltare, identitate; toţi aceşti vectori afectează gradul de precizie şi siguranţă al măsurătorilor (Monica Albu, 2000).

Dacă astăzi, prin tehnica rezonanţei magnetice nucleare (RMN), alcătuirea creierului se vede foarte clar, procesele psihice rămân o himeră ce se declanşează în contexte provocatoare ale vieţii de relaţie; substratul neurofiziologic este numai una din condiţiile funcţionării normale psihice. Aşa cum funcţia de ambasador, colaborator, elev, soţ, părinte, presupun parteneriat şi „act de tranzacţie", psihicul este un act în câmpul tranzacţiei Subiect–Obiect. Acest atribut contrastiv în raport cu ştiinţele naturii a fost atât de provocator definit de Franz Brentano încât a facilitat desprinderea psihologiei de filosofie, elaborându-şi o nouă categorie: *intenţionalitatea* (G. Nicola, 2006).

Dihotomia carteziană „Natura acţionează – Omul raţionează" se estompează în faţa noii reprezentări a psihicului orientat spre obiect, în diapazonul senzorial-raţional. Al. Surdu îl citează pe C. Noica: „...lucrurile nu sunt fiinţa, dar fiinţa nu este fără lucruri..." (*Devenirea întru fiinţă*, 2009).

Aprecierile care mai persistă şi astăzi în comentariile foiletoniste că „nimeni, în special psihologii, nu s-a putut pune de acord în privinţa unei definiţii a inteligenţei" (A. Robinson, 2008, p. 174) sunt o expresie a dezangajării în faţa complexităţii.

Conceptele „viaţă de relaţie", „problem solving", „coping", „civilizaţie", „cultură", „set", „intuiţie cognitivă", „automatism", „stupiditate", conferă inteligenţei o construcţie arhitecturală, templul în care se oficiază într-un limbaj al vieţii şi, mai recent, şi în forme artificiale (G. Nicola, 2006; K. Papper, 1998).

Generică rămâne distincţia lui W. Köller, pe baze strict experimentale, că inteligenţa înseamnă o raportare la real, cu considerarea mai mult sau mai puţin explicită a structurii situaţiei problematice; altfel este o rezolvare, fie reflexă, fie prin încercare, fie stupidă. Modelul S1 al inteligenţei, rezultat al unor cercetări de două decenii şi jumătate, este o izofuncţionalitate perfectă şi, prin aceasta controlabilă, dintre actul rezolutiv concret (aflat la joncţiunea productivă dintre cultură şi civilizaţie) şi inteligenţă, ca funcţie psihică personală şi transpersonală (deoarece ţine de palierul spiritual) (G. Nicola, 2004; L.J. Cronbach, 1970).

O jumătate de secol, testul Standford-Binet şi variantele sale au clasificat oamenii, de diverse profesii şi vârste, după o formulă matematică surprinzător de generală în tot spectrul activităţilor umane. Aceasta surprinde gradul economiei de efort, adică raportul dintre ceea ce se realizează şi timp. Performanţele definite statistic, pentru o populaţie reprezentativă, sunt raportate la vârsta biologică a unui subiect concret. Pentru evitarea numărului zecimal, se înmulţeşte cu 100. Măsura inteligenţei generale, „g" după Spearman, „IQ" după Terman, a fost supusă probelor de fidelitate şi validitate, urmărindu-se longitudinal loturi tipice de subiecţi. Faptele contradictorii au fost verificate prin tehnica R.M.N.-ului; aceasta n-a relevat o corelaţie dintre inteligenţă şi somatica cerebrală, cedând prioritate experienţei, motivaţiei şi valorilor personale. Astfel, o măsură a inteligenţei se dovedeşte a fi recunoaşterea „meritelor" profesionale, prin citare, acceptare şi impact (H. Pitariu, ş.a., 1966).

Măsurarea în psihologie are extindere notabilă şi la alte funcţii, începând cu senzorialitatea şi evoluând spre trăsături de personalitate cu valoare emergentă cum ar fi „inteligenţa existenţială", rezolvare de probleme în materie de sens al vieţii. Numerele fiind şi ordinale nu numai cardinale, o evaluare se poate determina şi prin grade sau ranguri. Sunt sfere de competenţă în care orientarea şi selecţia profesională urmează exclusiv acest curs. Testele de potenţial creativ vizează 5–6 parametri, cuantificaţi prin analiza produselor realizate într-o situaţie problematică divergentă, de către o populaţie de referinţă (A. Stan, 2002, 2006).

Dată fiind înalta mobilitate funcţională a psihicului, testele de potenţial, ca şi cele de personalitate, indică o tendinţă a dezvoltării proxime, lăsând vieţii rolul de modelator de forme, conţinuturi, ritmuri şi semnificaţii (D. Iliescu, 2005; Ciurea, 2007).

Gânditorul de astăzi, în aria variabilelor psihologice ce se delimitează la început în dependente şi independente, fără a se deosebi prin aceasta de Hoock, Ampère sau Timiriazev, le diferenţiază mai departe în continue şi discrete, cantitative şi calitative; identitatea profesională psihologică intervine din momentul în care se delimitează variabilele fizice de cele psihice, fie ele testate direct sau indirect (M. Reuchlin, 1992).

### 3. PREOCUPĂRI METODOLOGICE

Măsurarea are drept scop atribuirea de numere la evenimente, trăsături, obiecte; posibilitatea impunerii acestor contingenţe se intuieşte, se derivă raţional şi se experimentează. Este, în fapt, o modelare: calităţile evenimentelor sunt reprezentate în proprietăţile sistemului numeric; această tranzacţie se regăseşte prin folosirea a patru genuri de scale: nominale (sau de categorizare), ordinale (cu ranguri), cu intervale, sintetizând informaţii nominale şi ordinale, raţionale (cu convenirea unui punct zero şi a unei diferenţe între valorile scalare). Cele patru scale înseamnă tot atâţia paşi spre raporturile esenţiale care se exprimă în forme specifice: grafice şi funcţii ce descriu interacţiuni, transformări şi evoluţii (I. Radu, ş.a., 1993; Nela Mircică, 2009).

Psihologia nu are slăbiciuni metodologice în raport cu ştiinţele naturii. Utilitatea subiectivă a unui produs poate fi exprimată numeric după ce subiecţii, într-un mare număr de probe, sunt puşi să aleagă un obiect din două prezentate. Atribuirea de numere unui fapt comportamental presupune corectitudine şi condiţia de unicitate a semnificaţiilor. Nu este o insuficienţă a psihologiei pentru că practică măsurări primare, cum ar fi undele cerebrale sau pragurile senzoriale, şi derivate, cum este cazul inteligenţei sau originalităţii. În toate sferele de determinism, fizic, chimic, astronomic, geologic, biologic, se practică cele două genuri de măsurători. Ca să fie corecte şi univoce, intervin alte măsurători, începând cu semnificaţiile corelaţiilor (F. Sava, 2004).

Cum o ecuaţie matematică nu conferă, în sine, raţionalitate unui model economic pe care-l descrie, la fel şi o curbă de regresie, odată definită, nu validează un invariant psihologic de funcţie, stare sau proces (L.D. Meşolnik, 1967).

Preocuparea pentru standardele metodologice este indicator al maturităţii psihologiei contemporane. Este o contingenţă istorică şi profesională umană; J.P. Guilford, 1967, publicase în 1954 *Tratatul asupra metodelor psihometrice*. După 1966, *Standards for Educational and Psychologycal Test and Manuals* s-au actualizat de 5–6 ori; complementare sunt: *Principles for Validation and use of Personnel Selection Procedures*, 1982 şi 1992. De asemenea, s-au constituit organizaţii profesionale menite a realiza cadrul procedural pentru producătorii şi utilizatorii de teste psihologice. Măsura s-a impus deoarece profesia de psiholog a fost legiferată treptat, începând cu Germania (1941) şi terminând cu România (2004) prin Legea nr. 213/2004 HG 788/2005/ norme metodologice.

Dacă ar fi să analizăm orientările actuale ale practicii psihologice nu putem să nu observăm preocuparea pentru formalizare, standardizare şi practică unitară, atât în psihometrie cât şi în psihoterapie, ca rezultat, probabil, al nevoii de ameliorare şi, totodată, de răspuns la măsurarea eficienţei practicii psihologice în cele două subdomenii enunţate, respectiv a prognozei comportamentului viitor şi al ameliorării deficienţelor sau tulburărilor psihice (M. Eysenck, 1998).

De pildă, Dafinoiu (2001) propune o viziune „integrativă" în domeniul psihoterapiei, care apare ca o tendinţă teoretică, dar şi ca un răspuns la dezvoltarea, după anii '70, a unui număr tot mai mare de modele şi abordări psihoterapeutice, conducând la o „criză a sistemelor şi declinul gândirii centrate pe şcoli".

În viziunea autorului menţionat, tot mai mulţi psihoterapeuţi, confruntaţi cu cerinţele şi solicitările practice de zi cu zi, susţin că un singur model teoretic, cu limitele sale, este uneori neproductiv. Alteori, un anumit model nu este cel mai indicat în abordarea anumitor patologii, simţindu-se nevoia elaborării unor strategii complementare, care să funcţioneze într-o manieră sintetizată, dar care să respecte indicaţiile şi contraindicaţiile fiecărui model (I. Dafinoiu, 2002).

Acest gen de integrare este o încercare de a construi un întreg din mai multe părţi, în aşa fel încât să depăşească condiţia de „amestec simplu" sau sumă a tehnicilor şi metodelor, ajungându-se la gândirea şi elaborarea conceptuală, teoretică, sintetică a întregului rezultat, cu noi deschideri, orientări şi abordări practice (T. Constantin, 2004; L.J. Cronbach, 1970).

În concluzie, OMUL, „fiinţă supremă" (P. Popescu-Neveanu, 1980), uimit de cer şi de existenţa terestră, a căutat ordinea în lumea fizică, însă, încântat de succese şi iscoditor în complexitatea lumii sale interioare, a avut cutezanţa să caute măsura trăirilor sale. Succesele arată că demersul este promiţător.

*Primit în redacţie la: 9. II. 2010*

BIBLIOGRAFIE

1. *** DEX, *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Ediţia a II-a, Bucureşti, Editura Univers Enciclopoedic, 1998.
2. *** *Legea nr. 213 privind profesia de psiholog cu drept de liberă practică*, în Monitorul Oficial nr. 492 din 01.06.2004, Partea I.

3. *** *Norme metodologice de aplicare a Legii nr. 213/2004*, din Hotărârea Guvernului nr. 788/14.07.2005, în Monitorul Oficial nr. 721 din 09.08.2005, Partea I.
4. *** *Acte normative ale Colegiului Psihologilor din România*, Bucureşti, 2005 şi 2006
5. *** www.copsi.ro.
6. *** *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington, DC, American Psychological Association, 1985.
7. ALBU, M., *Construirea şi utilizarea testelor psihologice,* Cluj, Editura Clusium, 1998.
8. ALBU, M., *Metode şi instrumente de evaluare în psihologie*, Cluj-Napoca, Editura Argonaut, 2000.
9. ANIȚEI, M., *Introducere în psihologia experimentală*, Bucureşti, Casa de Editură şi Presă „Viața Românească", 2000.
10. CIUREA, A.V., CIUBOTARU, V.GH., AVRAM, E., *Dezvoltarea managementului în organizațiile sănătății*, Bucureşti, Editura Universitară, 2007.
11. CONSTANTIN, T., *Evaluarea psihologică a personalului*, Iaşi, Editura Polirom, 2004.
12. CRONBACH, L.J., *Essentials of Psychological Testing*, New York, Harper and Row, 1970.
13. CUCU-CIUHAN, G., *Cercetarea calitativă în psihologie*, Bucureşti, Editura Sylvi, 2005.
14. DAFINOIU, I., *Elemente de psihoterapie integrativă*, Iaşi, Editura Polirom, 2001.
15. DAFINOIU, I., *Personalitatea. Metode de abordare clinică: observația şi interviul*, Iaşi, Editura Polirom, 2002.
16. EYSENCK, M., *Psychology an integrated approach*, New Jersey, Prentice Hall, 1998.
17. GUILFORD, J.P., *Psychometric Methods*, McGraw-Hill Book Company, 1954.
18. ILIESCU, D., *Metodologia Q*, Bucureşti, Comunicare.ro, 2005.
19. MALIȚA, M., *Zece mii de culturi, o singură civilizație. Spre geomodernitatea sec. XXI*, Bucureşti, Editura Nemira, 2001.
20. MEŞOLNIK, L.D., *Psihologia matematică* (tradus din engleză), Moscova, Editura Mir, 1967.
21. MIRCICĂ, N., *Gândirea fenomenologică şi relaționalitatea*, Bucureşti, Editura Etnonogică, 2009.
22. MITROFAN, N., MITROFAN, L., *Testarea psihologică. Inteligența şi aptitudinile*, Iaşi, Editura Polirom, 2006.
23. NICOLA, G., *Comunicare didactică şi creatologie*, Sibiu, Editura Psihomedica, 2004.
24. NICOLA, G., *Un ambient pentru excelență – Mentoratul*, Sibiu, Editura Psihomedica, 2004.
25. NICOLA, G., *Istoria psihologiei*, Bucureşti, Editura Fundația România de Mâine, 2006.
26. PAPPER, K.R., *Lecția acestui secol*, Bucureşti, Editura Nemira, 1998.
27. PITARIU, H., ALBU, M., *Psihologia personalului, I, Măsurarea şi interpretarea diferențelor individuale*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 1966.
28. POPESCU-NEVEANU, P., *Probleme fundamentale ale psihologiei*, Bucureşti, Editura Academiei, 1980.
27. RADU, I., MICLEA, M., ALBU, M., MOLDOVAN, O., NEMEŞ, S., SZAMOSKOZY, S., *Metodologie psihologică şi analiza datelor*, Cluj-Napoca, Editura Sincron, 1993.
29. REUCHLIN, M., *Introduction à la recherche en psychologie*, Paris, Nathan, 1992.
30. ROBINSON, A., *Măsura lucrurilor*, Bucureşti, Editura Art, 2008.
31. SAVA, F. (2004), *Tehnici şi metode în examinările psihologice*, în BOGATHY, Z. (coord.), *Manual de psihologia muncii şi organizațională*, Iaşi, Editura Polirom, 2004.
32. STAN, A., coord., *Standarde şi exigențe ale psihologiei aplicate*, Iaşi, Casa Editorială Demiurg, 2006.
33. STAN, A., *Testul psihologic. Evoluție, construcție, aplicații*, Iaşi, Editura Polirom, 2002.
34. SURDU, AL., *Comentarii la rostirea filosofică*, Braşov, Editura Kron Art, 2009.

## REZUMAT

Măsurarea este o dimensiune centrală a evoluției şi progresului în fuziunea dintre cultură şi civilizație. Psihologia, domeniu ştiințific cu „un lung trecut şi o scurtă istorie" a adoptat metodologia tradițională a măsurării „directe" şi „mediate", abordând astăzi fără inhibiții, evaluarea performanțelor şi potențialelor umane.

DOINA-ŞTEFANA SĂUCAN, AURORA LIICEANU, MIHAI ION MICLE, *Încălcarea legii ca stil de viaţă. Vulnerabilitatea adolescenţilor la criminalitate*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 272 p.

Problematica lucrării, definită la convergenţa unui mare număr de vectori psihosociali, a devenit globală în ultimele două decenii şi în ţara noastră. Cei trei autori, remarcabili cercetători în domeniu, ne oferă un tablou conceptual şi faptic de un dramatism tulburător, test de emergenţă a libertăţii, experienţei riscului, insecurităţii şi frustrării. Peisajul idilic al vârstei poeziei, speranţei şi înfloririi, contingent copilăriei, devine frământat de seisme şi fracturi ale destinelor.

Însăşi noutatea fondului bibliografic (de peste 200 titluri) ne dovedeşte declanşarea unei alarme pentru toate palierele societăţii, deschiderea a două căi de abordare a fenomenului delincvenţei juvenile.

Devianţa, delincvenţa, criminalitatea, stresul posttraumatic, practica judiciară şi recuperatorie constituie un câmp de „căutare a socializării pierdute" (bine exprimată în titlul studiului efectuat de R. Cario (nota bibliografică nr. 35).

„Porţia de libertate" câştigată în focul disperării şi al speranţei a însemnat, în mod cu totul neaşteptat, dublarea în decursul primului an al erei noi, dublarea numărului de delincvenţi minori sancţionaţi penal în ţara noastră.

Imaginea sistemului educaţional s-a întunecat de ponderea elevilor în masa de infractori – 43% în primii cinci ani ai noului sistem social; au apărut grupuri organizate pentru furt şi violenţă, în ţară şi în afară. Atacul la valorile sociale fundamentale, la viaţă, siguranţă, proprietate, a căpătat o forţă ce umbreşte atributul „juvenil" şi amplifică recidiva.

Obiectivul declarat al investigaţiilor întreprinse de autori într-un program bine fundamentat a fost cunoaşterea dimensiunilor, formelor, cauzelor declanşării şi amplificării delincvenţei juvenile, în vederea conceperii şi aplicării unor măsuri preventive, evident, educative, de climat şi condiţie psihosocială.

Cele nouă capitole ating, succesiv, aceste obiective, cu o tratare conceptuală şi faptică pe deplin convingătoare. Studiată mai întâi în sociologie, *devianţa* apare ca fenomen generic, de abatere de la normele sociale; gravitatea devianţei este conceptualizată prin raportare la norma penală, căpătând denumirea „delincvenţă"; perspectiva psihologică se impune prin conceptul de *delict,* vizând trecerea persoanei la actul nepermis de lege şi, în consecinţă, sancţionat prin pedeapsă corecţională; urmează definirea conceptului „infracţiune": violarea unor legi penale, prin care fapta este calificată drept *crimă*. Definirea *politicii penale* impune înţelegerea

predelincvenţei, atitudinii criminologice, delincvenţei, cu conotaţiile de simptom, pericol social, problemă, victimă, mijloace represive şi prevenţie. Cum definirea oricărui fenomen presupune şi o abordare genetică, în tratat găsim un consistent parcurs istoric, geografic şi juridic; vârsta răspunderii penale oferă un „peisaj" foarte variat. Complementar demersului istoric, intervine cel etiologic, sub aspectele biologic, social, psihologic, educaţional, juridic. Întreg capitolul 3 este dedicat celor mai semnificative teorii în domeniu.

Capitolul următor tratează recidiva în delincvenţa juvenilă. Aici se relevă caracterul global (cum zice şi titlul cărţii – „Încălcarea legii ca stil de viaţă") al problemei delincvenţei juvenile: raportat la numărul total de infracţiuni comise, numai 45,2% sunt raportate la poliţie, dintre care doar 24,3% sunt înregistrate ca infracţiuni, o cincime cu autori cunoscuţi, finalizându-se cu condamnare a 2,2%. Pe acest fond *fuzzy*, pluralitatea de infracţiuni săvârşite de o persoană este greu de stabilit, faptul recondamnării oferind singura certitudine.

Taxonomia recidivei, metodologia evaluării, factorii de risc, prognoza şi istoria abordărilor în mai multe sisteme juridice sunt probleme subiacente viziunii personologice mult aşteptate de practica socială şi în special de cea penală.

Capitolul 5 ilustrează prin tabele şi diagrame amploarea şi dinamica delincvenţei juvenile, rezultat al incidenţei, doar probabilist predictibile, dintre personalitate (imatură şi efervescentă), socius şi context situaţional. Cu prestigiul de cercetători în programe vizând „Violenţa în societatea românească", „Violenţa domestică şi criminalitatea feminină", „Violenţa în şcoală" şi „Factorul gender în sistemul justiţiei pentru minori", cei trei autori au propus înfiinţarea unui Observator Naţional al Criminalităţii, similar altora europene, pentru a colecta, după un model unic, datele în acest domeniu.

Reducerea criminalităţii este opţiune şi răspuns relativ la problema globală: experienţa socială a evoluat, recent şi în ţara noastră, spre asigurarea unui sprijin sistematic judecătorilor şi populaţiei. Sistemul de probaţiune înfiinţat are misiunea recuperării minorilor delincvenţi, reducerea criminalităţii şi a costurilor (materiale şi umane) ale încarcerării necesare. Capitolul 6 începe chiar cu tema „Reabilitatea delincvenţilor", definind convingător patru principii ale iniţierii şi realizării acestei opere sociale: individualizarea intervenţiei educativ-terapeutice, transformarea delincventului („Metanoia" – în teologia creştină), puterea discreţională a terapeutului în materie de metode şi timp, reconcilierea între interesul delincventului şi cel al societăţii. Prima şi cea mai generală notă psihologică a infracţiunii este aceea de comportament învăţat. În consecinţă, „terapia cognitiv-comportamentală" (McGuire, 1995) pare adecvată. Se discută alternative, factori favorizanţi, condiţii ale probaţiunii eficiente şi criterii de evaluare.

Profilul social şi criminogen al delincventului minor în România este definit în capitolul 7, în coordonate socio-familiale, afectiv-personologice şi situaţionale. Este o elaborare consistentă ce va rămâne cu siguranţă un document psihoistoric (aşa cum a fost copilul instituţionalizat de Makarenco, micul înţelept al lui Mark Twain sau personajele derutate ale lui Jack London).

Un alt capitol operează o aprofundare a unei noi problematici: individualitate şi vulnerabilitate la recidivă a minorilor şi tinerilor delincvenţi. Evident, în această arie cercetătorul este preocupat de instrumente de lucru pentru investigarea riscului şi vulnerabilităţii individuale a delincvenţilor minori la recidivă, de profilul de personalitate, diferenţele individuale în delincvenţa juvenilă.

Piatra unghiulară a întregului demers este „montată" în capitolul 9: *prevenirea infracţionalităţii*. Sunt identificate niveluri ale relaţiei dintre individ şi context.

Cartea recenzată, pe nedrept de succint în prezentarea noastră, este un tratat prototip de elaborare axată pe o problematică majoră, structurată şi abordată metodologic, contextual, personologic şi aplicativ, toate la înalt nivel.

Calitatea acestui tratat confirmă ipoteza noastră că cercetătorul în psihologie este productiv dacă lucrează în domenii reale de competenţă. Acesta este cazul celor trei autori, pe care îi văd fericiţi că au realizat un document psihoistoric ce nu va putea fi ignorat în viitor de oricare cercetare socio-umană.

*Grigore Nicola*

ADRIAN NECULAU, *Un psiholog în agora*, Iaşi, Editura Polirom, 2010, 195 p.

Adrian Neculau este o personalitate academică cunoscută, un universitar care scrie mult, publică mult, coordonează volume cu contribuţii ştiinţifice internaţionale. Pe lângă publicaţii se cunoaşte şi rolul său formator prin ajutorul şi sprijinul profesional pe care-l dă tinerei generaţii.

Volumul la care mă refer începe printr-o perspectivă teoretică privind psiho-sociologia şi psihologia socială pe care el o consideră necesară pentru a introduce cititorul în analizele pe care el le face în acest volum, care l-au dus la reflecţii privind societatea românească în prezent, fără însă a neglija incursiuni în trecut.

Adrian Neculau prezintă contribuţia domeniului psihosociologiei la cunoaşterea socialului şi rolul pe care îl are psihologul în percepţia câmpului social. Pentru el, psihologul este un actor social care „explică şi se explică", „analizează şi se (auto)defineşte" prin raportarea lui la câmpul social.

Volumul este împărţit în secvenţe separate – Social şi psihologic, Instituţii şi actori sociali, Mentori şi prieteni, Memoria spaţiilor fondatoare, Alte lumi. Dar delimitările între aceste secvenţe sunt fluide pentru că sunt legate între ele, au puncte de confluenţă. De aceea, deşi secvenţele au autonomie, ele sunt interde-pendente în înţelegerea percepţiei globale a lumii în care noi trăim.

Cititorul călătoreşte prin lumea ideilor de la o secvenţă la alta, trece cu uşurinţă de la spaţiul biografic la cel autobiografic, dar se poate întoarce cu uşurinţă şi înapoi.

Din punct de vedere psihologic, ideea de „amănunt biografic" are un mare prestigiu, întrucât există în viaţa unui individ un episod de viaţă, un moment în care existenţa lui se schimbă, capătă o altă direcţie, funcţionând ca o fractură.

Trecutul şi prezentul sunt adesea puse în relaţie, autorul analizând rolul memoriei în structurarea identităţii. „Istoria vieţii, istoria devenirii personalităţii" este o „negociere cu un trecut referenţial, ritual, imaginar". „Situarea în context" face ca individul să vină cu trecutul într-un prezent care poartă în sine schimbarea.

Sunt în acest volum pagini autobiografice despre copilărie, pline de emoţie, autorul descriind cătunul Mândeşti, pe care îl consideră drept spaţiu fondator. Cum arăta copilăria în acest cătun nu cred, nu cred sigur, că mai există astăzi. Ce s-a pierdut, Adrian Neculau ne face să simţim prin scriitura sa nostalgică. Erau curţi, erau „arbori sălbatici imenşi", erau „fructe nemaipomenite", era o viaţă în care un conac, devenit şcoală, emana relaţii între toţi din acel spaţiu, relaţii în care elogiul vieţii, al cumpătului, al înţelegerii între oameni crea o atmosferă în care răul nu intra uşor. Mai mult decât atât, relaţiile între generaţii nu arătau ca cele de astăzi. Exista lumea copiilor, plini de viaţă şi curioşi să cunoască lumea, dar şi părinţi sau adulţi care-i urmăreau cu atenţie, cu dragoste şi cu multă responsabilitate. Să nu gândim că era paradisul, era însă ceva uman. Erau legende şi erau oameni. Din acest spaţiu fondator a rămas o ruină. De ce oamenii erau altfel? Este întrebarea pe care ne-o punem cu insistenţă cei care citim.

Adrian Neculau este fascinat de spaţiul social, de fondatori, de identitatea individului care se formează pe un sol, dar şi de elitele care apar firesc, care se coceau în ideile bune, care doreau să ajungă cât mai departe, având aspiraţii, dorinţe, voinţă. De ce astăzi şcoala nu mai atrage tineretul? De ce nu mai vor tinerii să înveţe? Ce este cu modelele de acum? De ce modelele prezente sunt de fapt modele prin care se promovează superficialitatea, incultura, fascinaţia pentru dimensiunea materială a existenţei, cea financiară? De ce vorbim atât de des despre criza educaţiei? „Profesorul la noi – afirmă Adrian Neculau – e socotit un funcţionar care vine, face orele şi pleacă", pentru că şcoala, cu încăpăţânare, nu le formează tinerilor „gustul pentru construcţie şi proiect", pentru că şcoala nu are legătură cu viaţa, cu valorile pe care ar trebui să-i facă pe elevi să exerseze relaţiile, să înveţe dublul respect – pentru sine şi pentru alţii –, să le dezvolte atitudini civice, responsabilitate faţă de cunoaştere şi mediu şi nu să „le îndese cunoştinţe, adesea de nivel înalt, dar nearticulate între ele şi rupte de context, de realitate".

„De ce profesorii tac", cei buni, firește, înecaţi în corupţie, indiferenţă şi interese meschine, personale, de ce lipsa de chef de cunoaştere a tinerilor nu-i mişcă, de ce abandonul şcolar, năucitor de mare, nu ne îngrozeşte este întrebarea pe care şi-o pune autorul, făcându-ne să ne simţim părtaşi la nepăsarea românească? Ce generaţii vor urma în acest context în care incompetenţa nu este amendată, nici sancţionată.

Sigur, nu mai sunt mentori, nu mai sunt oameni care să rămână în memoria tinerilor ca fondatori, ca factori care au format şi dezvoltat motivaţia faţă de învăţătură şi faţă de comportamente dezirabile.

Dacă luăm cazul psihologiei, vedem, cu emoţie, din ce scrie autorul, cât de mari psihologi am avut, cât de mulţi dintre ei au făcut puşcărie pe nedrept, au fost

marginalizaţi, cât de mari personalităţi au fost ei. Ei erau o resursă umană de înaltă calitate. Adrian Neculau este un psiholog copleşit de minunăţia psihologilor de altă dată, un psiholog cu capul plecat în faţa lor. De la el am aflat cine a fost Ştefan Bârsănescu, care m-a susţinut, fără să mă cunoască, la un concurs pentru o bursă în Occident înfruntând nomenclatura comunistă. Ceea ce el scrie despre Nicolae Mărgineanu – pe care-l numeşte psiholog martir –, despre Vasile Pavelcu, Constantin Zahirnic, elev al marelui Claparède, mare psiholog la vremea aceea, triumfător intrat în istoria psihologiei sau despre vizita făcută de H. Cantril – consilier al patru preşedinţi americani şi director general al Institutului de Relaţii Internaţionale de la ONU – în 1967, făcută lui Nicolae Mărgineanu, ni se pare ceva fascinant.

Ce oameni au fost? Cum am putut noi, ca popor, să-i facem martiri, cum nu i-am preţuit aşa cum ar fi trebuit, cum l-am ţinut pe Nicolae Mărgineanu aproape 17 ani în închisoare? El credea în „cultură şi civilizaţie, în simţul măsurii, stil naţional şi sentimentul armoniei, în datină (în sens de cultură morală) şi comunitate, în legea strămoşească a omeniei". Adrian Neculau promite că va scrie „despre psihologii care au făcut puşcărie".

Da, au existat oameni mari. Dar astăzi?

Astăzi, cei care au putere, au „semne distinctive: voinici, bine hrăniţi, îmbrăcaţi în costume de firmă, pantofi ascuţiţi, asudaţi". Clasa politică este „burtoasă", lacomă, arogantă şi satisfăcută de sine. Dar acest tip de oameni s-au înmulţit dincolo de spaţiul puterii politice, au pătruns în cultură, în lumea universitară.

Şi ce fac pentru elitele prezentului pentru a rămâne la putere? Populismul, afirmă autorul, adică „micile daruri, cadourile, <pâinea şi circul>, sunt mijloace care pot face suportabilă criza, declinul social-economic, pentru că deziluzionat, debusolat, speriat de crizele de tot felul, omul de rând are nevoie de suport".

Aşa cum mărturiseşte, cu tristeţe şi regrete, Adrian Neculau nu a călătorit decât „pe pământul sistemului", deci nu în ţările vestice. Primul voiaj în vest, îl înţelege oricine care a putut călători doar după 1990. O Altă Lume, o lume pe care nu trebuie să o cunoaştem, pe care o ştiam doar din auzite. Trebuia să fim ancoraţi într-o schemă cognitivă, să nu cunoaştem alternative, să nu ştim că se poate trăi altfel. Cu multă sinceritate, Adrian Neculau descrie starea lui de disconfort, lipsa lui de familiaritate cu un context social necunoscut. Dar, reluând aceste experienţe, folosind relaţiile, într-un mod diferit de cel care se practică la noi, a reuşit să asimileze alte modalităţi de a relaţiona, de a profesa, de a face proiecte, de a fi cercetător. Consecinţele se văd în vizibilitatea grupului de psihosociologie din Iaşi care colaborează cu toate laboratoarele de psihologie socială importante şi al cărui fondator şi susţinător este Adrian Neculau. Socializarea autorului la Paris, prietenia lui cu mari psihologi – Serge Moscovici, André Sirota, Jean Maisonneuve, printre alţii – a schimbat mult contextul profesional al multor tineri cercetători din Iaşi. Românii care locuiesc şi lucrează acolo, ne arată el, „ar fi putut face cariere de vârf în România, dar au găsit în Franţa – ca şi în alte locuri –, ceva după care tânjeau:

respect pentru spirit, civilizaţie cotidiană, repere culturale, interlocutori". Şi când am citit aceste rânduri mi-a venit în minte că la noi ministrul de finanţe spune despre cineva, într-un discurs public, că „a obosit muci", că are dreptate Adrian Neculau când afirmă, cu tristeţe, că acolo există „lipsa ostentaţiei, repulsia pentru parvenitism, modestie, bun simţ". Aşa este şi de aceea cum să n-aibă dreptate când la noi se cumpără diplome, agramaţii cumpără doctorate, când familii întregi formează mafii universitare, când un politician, vestit pentru cât de incult şi de agramat este, recomandă o persoană pentru, nici mai mult nici mai puţin, poziţia de ministru al educaţiei.

Totuşi, cu efort şi multă abnegaţie, a avut loc în august 2008, la Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, al VII-lea Congres Internaţional de Psihologie Socială de Limbă Franceză. Au fost prezenţi 150 de participanţi din Franţa, Elveţia, Belgia, Portugalia, Grecia, Turcia, Brazilia. Au participat mulţi tineri cercetători, doctoranzi, s-au creat prietenii, relaţii profesionale, schimburi. Iată, lumea se lărgeşte, tinerii psihologi români simt că sunt europeni, că pot lucra, colabora cu psihologi din alte ţări, că interesul pentru teme de psihologie îi apropie pe oameni. Uite, ne putem spune, după ce citim cartea lui Adrian Neculau, putem organiza „fără fisuri", cu seriozitate şi „cu dăruire", cu spirit de echipă. Concluzia autorului: „se poate" şi la noi.

Într-o discuţie cu Serge Moscovici, Adrian Neculau i-a spus de profeţia lui Brucan cu cei douăzeci de ani necesari schimbării la noi. „Brucan nu are dreptate – i-a spus acesta – douăzeci de ani nu sunt suficienţi, e nevoie de cel puţin atâta timp cât a durat îndoctrinarea". Mediul stimulativ este totul, este solul care face să crească adevăratele elite – în care competenţa este apreciată, „răsplătită" social, recunoscută – iar la noi el nu există sau, optimist vorbind, nu există încă. Trist, dar adevărat.

Aş putea spune multe alte lucruri prin care volumul lui Adrian Neculau ne face să înţelegem viaţa, lumea noastră, cultura noastră a bacşişului şi corupţiei, a „neruşinării", a „nesimţirii" – cum se tot vorbeşte –, dar noi, oamenii nu vedem schimbarea care ne-ar duce spre demnitate.

Nu ştiu cât de mare este tristeţea lui Adrian Neculau, dar ştiu sigur că acest volum este rezultatul unor analize psihosociologice profunde, oneste, prin care cititorului i se oferă o grilă a percepţiei prezentului, în care dorinţa autorului este cea de a ne face să înţelegem că este necesar să „remaiem" ţesutul social prezent atât de vătămat. Adrian Neculau aduce un elogiu competenţei, bunului simţ, respectului, dorinţei de a face bine ceva, indiferent ce. Este speranţa sa, dincolo de a gândi doar comunitatea psihologilor.

Substanţa cărţii lui Adrian Neculau este mult mai complexă decât ceea ce am încercat să arăt, este generatoare de reflecţii adânci. Volumul său ne face să-l cunoaştem pe el şi lumea în care el, ca şi noi trăim. Volumul nu este lucrarea unui psihosociolog, ci cea a unui gânditor.

*Aurora Liiceanu*

EUGENIA ENĂCHESCU, *Comunicarea în mediul educaţional*, Bucureşti, Editura Aramis, 2008, 240 p.

În practica socială actuală, problematica referitoare la aspectele comunicării este într-o efervescenţă crescândă: de la viaţa familială, la relaţii interacţionale şi management, comunicarea apare ca factor de progres şi, în cazul tulburărilor, ca indiciu de alienare.

Cartea elaborată de Eugenia Enăchescu, „***Comunicarea în mediul educaţional***”, Editura Aramis, Bucureşti, 2008, este o proiecţie a marii problematici pe câmpul educaţional.

Structurată pe patru capitole, apare ca un dar pentru specialişti şi practicieni din mediul educaţional, invocând aici aspecte generale ale comunicării, specificate pentru universul şcolar, dar şi pentru alte două domenii, ale activităţii metodico-ştiinţifice şi al managementului.

În primul capitol, autoarea pune accent pe studiul fenomenului de comunicare, care în ultimul deceniu s-a extins considerabil, conturându-se nu doar o teorie a comunicării, ci şi ramuri distincte de ştiinţe ale comunicării: *psiholingvistica* – ramură distinctă a psihologiei care studiază problematica limbajului şi a dezvoltării lui şi *sociolingvistica* – având ca preocupare manifestarea limbii şi a formelor de comunicare la nivelul întregii societăţi.

Teoria comunicării porneşte de la schema clasică a circuitului informaţional, unde o sursă emiţătoare furnizează un mesaj către receptorul destinat să îl primească şi să îl decodifice, provocând o reacţie de răspuns. Eventualele configurări denumite la modul figurat „zgomote” declanşează mecanisme de autoreglare spre a menţine un echilibru relativ în ansamblul sistemului.

Cele cinci subcapitole destinate teoriei comunicării abordează întreaga complexitate a fenomenului studiat, începând cu prezentarea modelelor de comunicare (informaţional, al comunicării interumane şi organizaţional), a limbajelor şi paralimbajelor, formelor de comunicare, a situaţiilor de comunicare şi stilurilor de comunicare.

În comunicarea interumană emitentul este persoana sau formaţiunea care transmite ceva altcuiva. Informaţia transmisă are un conţinut – idee, ştire, semnal ş.a. – care circulă pe canale sonore, vizuale, chinestezice etc. spre destinatarul pentru care a fost iniţiat actul comunicării. O bună funcţionare a schimbului de mesaje presupune ca între cei doi „poli” să existe un cod identic sau un repertoriu comun, pentru a se garanta interînţelegerea mesajelor expediate şi primite în flux continuu.

Într-o relaţie interumană care se petrece într-un context social concret, accentul cade pe componenta „cod”, prin intermediul căruia cei implicaţi se pot înţelege între ei, iar codul fundamental este limba. În orice context, comunicarea între oameni este dominată de simboluri care dau naştere la înţelesuri şi paralimbaje asociate acestora.

Modelul comunicării interumane se aplică în viaţa de zi cu zi, deci şi în educaţie, jurnalism, oratorie, justiţie, politică etc., unde părţile implicate îşi confruntă ideile pentru a ajunge la o formulă acceptabilă în comun.

Modelul organizațional se aplică atât în sisteme de mici dimensiuni (agenție, firmă, unitate militară, instituție, şcolară etc.), cât şi în sisteme relativ extinse la nivel regional şi chiar național (agenție națională, companie națională, sistem militar, sistem sanitar, sistem de învățământ etc.).

Analiza pe care autoarea o face modelelor comunicaționale urmăreşte nu doar relevarea componentelor unui proces de comunicare, ci mai ales semnificația acestuia pentru domeniul educațional.

Astfel, datele furnizate de teoria informației au legătură directă cu explicația pe baze ştiințifice a procesului prin care se realizează emisia-recepția mesajelor din cuvinte cu înțeles sau a grafismelor imprimate pe suport material, făcând posibilă comunicarea prin intermediul limbajului oral şi scris: vorbirea/ascultarea, scrisul şi cititul. Or, învățarea de tip şcolar asigură prin finalitățile ei tocmai dezvoltarea limbajului şi a gândirii, crescând treptat în complexitate.

Pe de altă parte, modelul comunicării interumane poate fi un reper pentru însuşi procesul de comunicare în context şcolar. Mediul educațional ființează prin relaționări interumane, unde componenta „repertoriu" este obligatorie. Inițial, repertoriul este parțial comun (profesorul „ştie", în timp ce elevul „nu ştie", ci urmează să afle), dar tinde să devină comun pentru ambele părți. Mai mult decât atât, în spațiul şcolar, prin exercițiu sistematic de utilizare a limbii naturale se exersează interînțelegerea ca o condiție sine qua non în comunicarea didactică şi, în general, în comunicarea interumană.

În fine, fenomenul educațional produce în plan social un sistem ierarhic structurat (local, regional, național) care funcționează pe principii manageriale preluate şi adaptate din sistemele de tip organizațional. Există un management al clasei de elevi, al şcolii ca unitate de învățământ sau al formațiunilor administrative – inspectoratele şcolare. Sistemul educațional se menține în limitele unui relativ echilibru, bazându-se substanțial pe componenta „feedback" a circuitului informațional.

Comunicarea face parte din însăşi existența umană. În afara ei omul nu ar exista ca atare. În educație, comunicarea înseamnă, în primul rând, un transfer perpetuu de valori ale umanității către generațiile în continuă devenire. Orice societate îşi formulează un ideal educațional în virtutea căruia structurează valorile de cultură şi civilizație la care să aibă acces cetățenii ei, tineri şi copii, viitori participanți la viața socială, creatori, la rândul lor, de noi valori şi de patrimoniu. De aceea, capitolul doi al cărții este dedicat comunicării în universul şcolar.

Prima componentă a comunicării în universul şcolar este comunicarea didactică. Deşi cunoaşte mai multe accepțiuni, comunicarea didactică poate fi definită ca un proces de interacțiune prin care profesorul transmite elevilor materia de învățământ, ceea ce face ca principalul cadru de desfăşurare a comunicării didactice să fie lecția. În timpul unei lecții se petrece unul dintre cele mai complexe fenomene de intercomunicare: dialogul didactic, cu virtuți de formare şi transformare de valori umane, construcție şi arhitectonică spirituală (mintală şi emoțională), forță şi trăinicie de impresii şi sentimente. În realitate, dialogul didactic condensează o

mare încărcătură de inteligenţă şi creativitate acumulată psihoistoric, atât de o parte cât şi de cealaltă: profesorul, prin relevanţa transmisiei lui, cu efecte sigure în mintea şi sufletul elevului, iar elevul, prin starea lui continuu receptivă la noutatea informaţiei şi ineditul situaţiilor de învăţare.

Reuşita dialogului educativ se regăseşte în randamentul şi progresele şcolare ale elevilor, în atmosfera prielnică a învăţării, în atitudinile pozitive şi moralul bun al clasei ca întreg.

O altă componentă a comunicării în universul şcolar o reprezintă consilierea. În concepţia autoarei, consilierea este o componentă a formaţiei de educator care se adaugă celei didactice şi celei (explicit) educative. Orice profesor poate fi în situaţia de a da un sfat, de a oferi un sprijin moral, de a tempera o suferinţă. Orice profesor trebuie să fie oricând disponibil să observe, să asculte, să întrevadă ceea ce trăieşte elevul dincolo de aparenţe şi să-i fie alături dacă este nevoie. Abilitatea de a fi un bun educator-consilier în spaţiul şcolar se dobâneşte prin experienţa de zi cu zi. La aceasta se adaugă anumite forme de cooperare cu profesorul de psihologie, cu psihologul şcolar, cu specialişti din centrele de asistenţă psihopedagogică, discuţiile cu părinţii şi alţi membri de familie, lecturarea cărţilor de specialitate.

Capitolul trei al cărţii pune accentul pe comunicarea metodico-ştiinţifică şi managerială.

Comunicarea metodico-ştiinţifică, de perfecţionare şi continuă formare se include într-un ansamblu de acţiuni proprii domeniului în care educatorii îşi desfăşoară activitatea într-o permanentă săvârşire a vocaţiei lor de formatori. Acestea pot fi: documentarea de specialitate, interasistenţa, referatul metodic, comunicarea ştiinţifică şi articolul de presă, lucrarea metodico-ştiinţifică (gradul I), doctoratul, cartea de autor publicată prin editură ş.a.

Documentarea este obligatorie oricărui intelectual, cu atât mai mult unui educator a cărui informare în domeniu este practic nelimitată. Este important ca actul documentării să constituie cu adevărat un acces la informaţie, dar şi o bază de pornire într-o nouă tentativă de adăugire la ceea e este deja cunoscut şi a unor contribuţii personale, chiar modeste, nu neapărat răsunătoare, dar relevante.

Interasistenţa vizează pe de o parte furnizarea modalităţilor de predare-învăţare cu scopul sporirii eficienţei lecţiei, iar pe de altă parte autoperfecţionarea pe baza observaţiilor venite din partea persoanelor avizate (observatori externi). Interasistenţa se anunţă din timp şi se pregăteşte în detaliu atât de cel care va lucra demonstrativ, cât şi de cel care va participa la aceasta.

Referatul metodic se întocmeşte după o prealabilă consultare a proiectelor didactice şi parcurgerea sistematică a publicaţiilor de specialitate. Prin prezentarea unui referat se urmăreşte să se capteze atenţia celor prezenţi prin ideile enunţate care să fi convins auditoriul de necesitatea şi realismul problemelor avansate.

Comunicarea ştiinţifică – o altă importantă formă a comunicării metodico-ştiinţifice, este pretenţioasă sub aspectul conţinutului şi a formei de prezentare şi totodată este un segment prescurtat al unei bogate informaţii dobândite pe calea

cercetării, fiind rezultatul documentării, cercetării ştiinţifice, al rigorii şi logicii interne. Sub aspect profesionist, sesiunile de comunicări sunt absolut necesare în viaţa ştiinţifică: obligă la sintetizări de date şi formulări de concluzii, se extrag idei poate şocante pentru prezent, dar valabile în viitor, stimulează emulaţia şi competiţia, deschid noi variante de abordări în domeniu, pun faţă în faţă specialiştii şi permit evaluări la nivel de sistem.

O altă componentă importantă a sistemului educaţional este comunicarea managerială. Ea are rolul de a asigura circuitul continuu de informaţie în subsistemele ce-l alcătuiesc, echilibrul şi stabilitatea întregului domeniu de activitate în educaţie şi învăţământ. Mesajul de comunicare în managementul educaţional are conţinut: normativ, de reglementare, de informare, corectiv, de aceea printre principalii factori perturbatori se află interpretarea subiectivă a mesajului sau lipsa de profesionalism a managerilor. Comunicarea mai poate fi perturbată şi de supraîncărcarea informaţională, imprecizia metodelor şi mijloacelor alese în circuitul informaţional, precum şi de feedback-ul incomplet.

Ultimul capitol al lucrării relevă o altă faţetă a comunicării, cea pe care o presupune actul de conducere. În mediul educaţional, conducerea se manifestă prin funcţiile ei bine cunoscute, cu adaptări la specificul proceselor din sistem: procesul de învăţământ şi formarea formatorilor, funcţionarea şi coordonarea unităţilor de învăţământ, managementul de sistem, relaţiile publice şi colaborarea cu alte formaţiuni conexe învăţământului şi educaţiei etc. Ideal este ca orice cadru didactic să întrunească deopotrivă calităţi de conducător, lider şi manager. De asemenea, este de dorit – în opinia autoarei – ca simplul criteriu administrativ de repartizare a profesorilor şi claselor de elevi să fie înlocuit cu cel al compatibilităţii între cei doi parteneri de dialog: profesorul şi clasa. De exemplu, un profesor cu abilităţi de comunicare, aplecat către problemele de viaţă, empatic şi convingător se poate valorifica mai bine în conducerea unei clase în care cei mai mulţi dintre elevi sunt copleşiţi de lipsuri materiale, frustrări, griji de tot felul şi care au nevoie de un sprijin moral din partea profesorilor lor. Un profesor apreciat ca bun organizator este bine-venit pentru o clasă cu ambiţii de imagine în afara şcolii, dornică de confruntări, pregătită oricând pentru activităţi interşcolare.

În practica şcolară, actele de conducere ale tuturor profesorilor care predau la aceeaşi clasă şi efectele lor asupra grupului de elevi se armonizează prin prestaţia profesorului-diriginte, o bună conducere a clasei de elevi presupune prin definiţie, cunoaşterea fenomenelor şi proceselor ce-i dau viaţă şi o particularizează în raport cu altele de acelaşi fel. O clasă de elevi are nu numai o fizionomie aparte, ci şi o reputaţie mai bună sau mai proastă, un prestigiu binemeritat sau dimpotrivă, un ecou defavorabil de clasă „rău famată", într-un cuvânt o imagine proprie care se propagă dincolo de pereţii clasei. Orice clasă tinde către un bun renume, o frumoasă reputaţie şi un meritat prestigiu în mediul şcolar; acestea se ating încet-încet, cu migală şi efort din partea tuturor celor implicaţi.

Performanţele şi nuanţele lor succesuale care aduc faimă şcolii pot fi atinse atât de către elevi, cât şi de către profesori sau alte persoane din structura şcolii. Ele sunt răsplătite prin distincţii, difuzare în masă, popularizate etc., ceea ce produce mândrie şi renume.

În concluzie, cartea Eugeniei Enăchescu, bine documentată, admirabil structurată şi bogată în informaţii, din care am încercat să redăm sintetic părţile cele mai relevante, este de un real folos atât specialiştilor şi practicienilor în domeniu, cât şi publicului larg interesat de beneficiul evident al comunicării educaţionale.

*Bogdan Ionescu*

MIHAI IOAN MICLE, *Climatul organizaţional, factor de progres în raportul motivaţie – performanţă,* Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 244 p.

În contextul schimbărilor rapide la nivelul mediului de afaceri, al modificării continue a regulilor, reglementărilor şi procedurilor care direcţionează comportamentul organizaţional, nevoia de a asigura o productivitate ridicată şi a deveni competitiv la nivel regional, naţional şi global rămâne o prioritate pentru orice organizaţie.

Ca urmare, interesul cercetătorilor pentru studiul aprofundat al motivaţiei muncii este pregnant. Dacă pe plan individual, motivaţia se constituie într-un factor major al performanţei în muncă, cultura şi climatul organizaţional au funcţia de a *introduce în context* motivaţiile individuale. Acesta este cadrul în care se definesc scopurile şi valorile muncii, care au rolul de a orienta, a întări sau diminua forţa iniţială a diferitelor tipuri de motivaţii specifice unui anumit domeniu de activitate, de a le supune unei confruntări (negocieri) sociale, personale şi interpersonale.

Pornind de la aceste premise, autorul intreprinde un complex demers de cercetare menit să ofere un răspuns posibil pentru o întrebare fundamentală: *cum pot fi mai eficienţi, individual şi colectiv, membrii unei organizaţii sau întreprinderi?*

Lucrarea este organizată în două părţi: o primă parte, teoretică, trece în revistă definiţii şi modele teoretice ale conceptelor cheie ale lucrării: motivaţia, cultura organizaţională, satisfacţia muncii. Pentru a pune în evidenţă relaţia motivaţie – satisfacţie – performanţă, a doua parte lucrării prezintă trei studii de caz ce implică trei categorii profesionale din domenii distincte.

Conceptul de motivaţie este analizat în primul capitol al lucrării. Sunt trecute în revistă multitudinea definiţiilor de-a lungul timpului şi diferite perspective psihologice din care a fost şi este studiată, explicată motivaţia în muncă, în context organizaţional, începând de la ierarhia trebuinţelor a lui Maslow (1943, 1967) şi până la teorii foarte moderne precum modelul implicării şi motivaţiei angajatului (Meyer şi colab., 2004). Abordarea implicării ca element component al procesului motivaţional are aplicaţii atât la nivel teoretic, cât şi la nivel practic: din punct de vedere teoretic, permite o extindere şi o mai bună înţelegere a bazei motivaţionale a comportamentelor de muncă în general; în practică, are implicaţii importante în proiectarea posturilor, definirea sarcinilor de lucru, leadership, managementul relaţiilor umane etc.

Cultura oganizațională este un proces viu, dinamic. Există autori care definesc cultura organizațională din punctul de vedere al procesului, alții din perspectiva rezultatelor şi, în sfârşit, alții oferă o perspectivă holistică acestui concept (cultura organizațională este personalitatea unei organizații). Aceste diferite modele şi tipologii sunt analizate în capitolul al doilea al lucrării.

În fine, în capitolul 3 sunt prezentate şi discutate teorii privind satisfacția muncii în relația cu performanța; factorii determinanți: discrepanța dintre rezultatele muncii dorite de un individ şi cele pe care el le obține cu adevărat, corectitudinea distributivă şi procedurală, caracterul, munca ce stimulează mintal, salariul, promovările, mediul social etc.

A doua parte a lucrării prezintă un complex demers de cercetare care îşi propune să analizeze rolul climatului organizațional ca factor de progres în raportul motivație – performanță. Mai mult, autorul îşi propune să elaboreze şi să valideze un model de evaluare a performanței profesionale specifice unui anumit domeniu de activitate. Au fost alese pentru acest studiu trei organizații diferite: o instituție bancară, o fabrică de confecții, o societate de construcții.

Cele trei organizații prezintă profiluri şi conținuturi de muncă foarte diferite. Ele se diferențiază atât prin exigențele ridicate față de titularii posturilor de muncă (cunoştințe, aptitudini, condiții de muncă, metode etc), cât şi prin cultura şi climatul organizațional (elementele de întărire oferite angajaților) şi prin nivelul de satisfacție în muncă şi față de conducerea organizației. De asemenea, analizele realizate de autor pun în evidență structuri şi ierarhizări diferite ale motivației şi satisfacției în muncă ale angajaților, în strânsă interrelație cu elemente de întărire specifice fiecărui tip de cultură/climat organizațional. Numărul şi varietatea acestor interrelații diferă de la organizație la organizație în funcție de ponderea diferită pe care variabilele motivației, satisfacției şi climatului organizațional o ocupă în percepția angajaților. Prin prisma analizelor complexe realizate de autor, climatul organizational apare mai degrabă ca un mediator al relației dintre satisfacție şi performanță, influențând indirect performanța. Numărul şi tipul variabilelor aflate în relație de interinfluențare este diferit de la organizație la organizație în funcție de specificul muncii. O precondiție pentru ameliorarea performanței la nivel organizațional este, aşa cum recomandă autorul, elaborarea unor strategii de „îmbogățire" a elementelor de întărire oferite angajaților, motivația, satisfacția şi variabilele climatului organizațional fiind predictori ai performanței profesionale.

Este lesne de observat faptul că lucrarea a beneficiat de efort considerabil documentare bibliografică, dar şi de un demers de cercetare creativ, bazat pe un aparat metodologic complex, care utilizează instrumente de evaluare originale elaborate de autor. Sunt argumente care recomandă lucrarea colegului nostru ca o prețioasă sursă de documentare şi un ghid metodologic deosebit de util pentru toți cercetătorii şi practicieni în domeniul comportamentului organizațional.

*Ana Maria Marhan*

# HORIA D. PITARIU (1939–2010)

La 25 martie s-a stins din viaţă un mare profesor: Horia D. Pitariu.

Prietenia noastră se întinde pe durata a cinci decenii. Am fost colegi de facultate, colegi la doctorat (fiind admişi deodată la acelaşi conducător ştiinţific: acad. Alexandru Roşca), colegi de colectiv de cercetare (la Filiala Cluj a Academiei Române), colegi de catedră (la Universitatea „Babeş-Bolyai"). Am semnat şi publicat împreună studii şi cărţi de specialitate. Am participat împreună la mai multe manifestări ştiinţifice (congrese şi conferinţe naţionale şi internaţionale) în România, Canada, Elveţia, Olanda, S.U.A. etc. Am făcut parte împreună din mai multe comisii pentru acordarea titlului ştiinţific de doctor în psihologie.

Activitatea didactică a prof. univ. dr. Horia D. Pitariu include cursuri din domeniul psihologiei organizaţionale: *Psihologie industrială, Psihologie industrială şi* ergonomie, Psihologie experimentală, Psihologie industrială şi organizaţională, Psihologie *generală, Psihologie experimentală şi analiza datelor, Psihologia personalului, Informatizarea învăţământului, Psihologia muncii, Evaluarea şi selecţia personalului, Evaluarea resurselor umane, Managementul resurselor umane.*

Prof. univ. dr. Horia D. Pitariu a fost mereu în topul cercetării ştiinţifice.

Prin anii '60 ai veacului trecut preocupările pentru introducerea în şcoală a instruirii programate era în toi. S-au scris şi la noi cărţi pe această teamă. Toate însă cu caracter teoretic şi bazate pe documentare livrescă. Prof. univ. dr. Horia D. Pitariu a fost cel care a experimentat metoda la disciplina Gramatica limbii române şi a inventat şi o „maşină de învăţat".

Tot în premieră a abordat problema IAC (Instruirii Asistate de Calculator), domeniu din care şi-a ales şi tema tezei de doctorat.

Şi-a înscris numele printre primii cercetători din ţara noastră care au tratat foarte importanta problemă a gestionării responsabile a resurselor umane, cărţile sale fiind de referinţă şi în acest domeniu.

O bună parte din timp şi l-a consacrat studiului stresului profesional, unii dintre doctoranzii săi urmându-l îndeaproape pe acest drum.

**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 361–362, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

A fost specialistul care a tradus şi adaptat mai multe teste psihologice, care se bucură de o largă apreciere în rândul psihologilor.

Prof. univ. dr. Horia D. Pitariu a avut remarcabile colaborări ştiinţifice – în calitate de profesor invitat – cu: Berkeley University (Institute for Personality Assessment); Universidad National Autonoma de Mexico; Work and Organisation Research Center (Tilburg, Olanda).

Prof. univ. dr. Horia D. Pitariu a fost bursier IREX, USA, Penn State University (1991–1992), precum şi bursier pe probleme de cercetare, bursă acordată de Comisia Comunităţii Europene (Germania – Institut fur Arbeit Physiology – Dortmund) (1993–1994).

Are un număr de 22 de publicaţii în domeniul psihologiei personalului şi cel organizaţional, din care una a primit premiul Academiei Române (*Managementul resurselor umane: măsurarea performanţelor profesionale*, Editura ALL) şi a publicat peste 300 de articole în reviste româneşti şi străine.

A fost membru în colectivul redacţional al revistelor ştiinţifice: „Psihologia şi viaţa cotidiană" (editor), „Revista de psihologie" a Academiei Române, „Psihologia resurselor umane" (redactor-şef), „Studia Universitatis «Babeş-Bolyai»", „Test Validity Yearbook" (USA), „Psychologie du travail et des organisations" (Elveţia).

Prof. univ. dr. Horia D. Pitariu a fost afiliat la 11 organizaţii profesionale interne şi internaţionale: Asociaţia Psihologilor din România, Asociaţia Psihologilor din Transilvania, Asociaţia Europeană de Ergonomie Cognitivă, Asociaţia Internaţională de Psihologie Aplicată, Asociaţia Europeană de Evaluare Psihologică, Asociaţia Europeană de Evaluare a Personalităţii, Asociaţia Europeană de Psihologia Muncii şi Organizaţională, Asociaţia de Psihologia Muncii de Limba Franceză, Asociaţia Psihologilor Americani, AOM (Academy of Management), Asociaţia de Psihologie Industrială şi Organizaţională.

Şcoala românească de psihologie suferă o grea pierdere prin plecarea în eternitate a prof. univ. dr. Horia D. Pitariu. Generaţii întregi de studenţi vor folosi şi de acum înainte, ca o valoroasă sursă de documentare, opera celui care a slujit universitatea clujeană cu un pilduitor devotament vreme de peste patru decenii.

Cei care l-am cunoscut şi preţuit pe prof. univ. dr. Horia D. Pitariu vom păstra mereu vie imaginea lui în sufletele noastre.

*Nicolae Jurcău*

# REVISTA DE PSIHOLOGIE

**Tomul 56** **2010** **Nr. 1–4**

## INDEX ALFABETIC

**Nr. Pag.**

*STUDII ŞI CERCETĂRI*


ANIŢEI MIHAI, VIOREL PAŞCA, Aplicaţii ale noilor tehnologii de imagistică corticală în detecţia comportamentului simulat ..... 1 – 2 49

BALGIU BEATRICE, Sindromul burnout ca funcţie a personalităţii şi creativităţii ..... 1 – 2 21

CARMEL ALIZA, SHULAMITH KREITLER, The cognitive orientation of aggressive behavior in school children ..... 3 – 4 231

CHRAIF MIHAELA, Percepţia valorii culturii organizaţionale sub impactul crizei economice în departamentul credite dintr-o unitate bancară ..... 1 – 2 123

DIMITROV BOZHIDAR, The ***Brave New World*** of electronics and the well-being of our children ..... 3 – 4 284

ERNST-VINTILĂ ANDREEA, Contrainte, éducation, transformation des «mentalités». Quelques apports de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'efficacité des lois ..... 3 – 4 185

GLĂVEANU VLAD-PETRE, The self in social psychology: towards new perspectives ..... 3 – 4 269

IORDAN D. ALEXANDRU, Funcţia executivă – concept şi modelare ..... 1 – 2 7

KHRAMTSOVA IRINA, PATRICIA GLASCOCK, Outcomes of an integrated journaling and mindfulness program on a US university campus ..... 3 – 4 208

KUIPER A. NICHOLAS, JENNIFER KUINDERSMA, Imagery and emotion components of event descriptions about self and various others ..... 3 – 4 197

LEPĂDATU IOANA, Self-talk-ul, o abilitate mentală ..... 1 – 2 111

LEITE CATHERINE, NICHOLAS A. KUIPER, Positive and negative self-worth beliefs and evaluative standards ..... 3 – 4 219

LIŢĂ C. ŞTEFAN, The role of decision sciences in tackling complex organisational issues ..... 3 – 4 251

NEAGOE MARIA, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, Problema cogniţiei în psihologie. IV ..... 1 – 2 33

NEAGOE MARIA, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, Problema cogniţiei în psihologie. V ..... 3 – 4 291

PITARIU HORIA, CLAUDIA RUS, Stresul ocupaţional în condiţiile actualei crize economice: date comparative din două organizaţii ..... 1 – 2 91

POPA CAMELIA, GEORGETA PREDA, Construcţia identităţii profesionale a studenţilor muzicieni ..... 3 – 4 304

ROTĂRESCU VIRGINIA, ALEXANDRU VLAD CIUREA, Stresul psihic în tumorile cranio-cerebrale ..... 1 – 2 75

SOMMER MARKUS, GERNOT SCHUHFRIED, MIHAI ANIŢEI, MIHAELA CHRAIF, A model of driving tests battery validation ..... 3 – 4 243


**Rev. Psih., t. 56, nr. 3–4, p. 363–368, Bucureşti, iulie – decembrie 2010**

STĂNCULESCU ELENA, Studiu privind starea de bine subiectivă a profesorilor din învăţământul preuniversitar ..... 1 – 2 63
WELTON EVONN, SHERNAVAZ VAKIL, Enhancing the development of dispositions in pre-service teacher preparation programs ..... 3 – 4 261

*CONTRIBUŢII METODOLOGICE*

OPREA IULIANA, Model de intervenţie cognitiv-comportamentală în tulburarea obsesiv-compulsivă. Dermatilomania ..... 3 – 4 321
ROTĂRESCU VIRGINIA, Operotropismul – necesitate opţională în psihoterapie (destinanaliză şi destinterapie – studiu de caz) ..... 3 – 4 313

*ISTORIA PSIHOLOGIEI*

DUMITRESCU FLORICA, Concepţia despre personalitatea umană în psihologia românească – perioada interbelică ..... 3 – 4 331
NICOLA GRIGORE, ADRIAN PRISĂCARU, Măsura în ştiinţă şi în istoria psihologiei ..... 3 – 4 342

*PUNCTE DE VEDERE*

BOLOHAN ANDRA, O abordare eclectică în psihoterapia tulburărilor anxioase ..... 1 – 2 149
MATEIAŞ DELIA, School climate ..... 1 – 2 143
VLĂDUŢESCU ŞTEFAN, Instanţa psihologică de comunicare ..... 1 – 2 137
UNGUREANU GABRIEL, Psihologia branding-ului, o ştiinţă de graniţă în plin avânt ..... 1 – 2 161

*CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE*

BALGIU BEATRICE ADRIANA, VICTOR ADÎR, *Comunicare interpersonală. Perspective teoretice şi strategii practice*, Bucureşti, Editura Printech, 2009, 184 p. (*Georgeta Preda*) ..... 1 – 2 169
ENĂCHESCU EUGENIA, *Comunicarea în mediul educaţional*, Bucureşti, Editura Aramis, 2008, 240 p. (*Bogdan Ionescu*) ..... 3 – 4 355
MICLE MIHAI IOAN, *Climatul organizaţional, factor de progres în raportul motivaţie – performanţă*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 244 p. (*Ana Maria Marhan*) ..... 3 – 4 359
NECULAU ADRIAN, *Un psiholog în agora*, Iaşi, Editura Polirom, 2010, 195 p. (*Aurora Liiceanu*) ..... 3 – 4 351
SĂUCAN DOINA-ŞTEFANA, AURORA LIICEANU, MIHAI IOAN MICLE, *Încălcarea legii ca stil de viaţă. Vulnerabilitatea adolescenţilor la criminalitate*, Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 272 p. (*Gr. Nicola*) ..... 3 – 4 349

*VIAŢA ŞTIINŢIFICĂ*

Un demi-siècle de psychosociologie – Héritage et perspectives. Colloque CIRFIP, 4, 5 et 6 Juin, 2009, Paris (*Adrian Neculau)* ..... 1 – 2 171

*IN MEMORIAM*

HORIA D. PITARIU, 1939 – 2010, (*Nicolae Jurcău*) ..... 3 – 4 361

# REVISTA DE PSIHOLOGIE
# (JOURNAL OF PSYCHOLOGY)

**Tomul 56** **2010** **Nos. 1–4**

## ALPHABETIC INDEX

*STUDIES AND RESEARCHES*


| | Nos | Page |
|---|---|---|
| ANIȚEI MIHAI, VIOREL PAȘCA, Application of the news techniques of the cortical imagery in detection of the simulated behavior | 1 – 2 | 49 |
| BALGIU BEATRICE, Burnout syndrome as function of personality and creativity | 1 – 2 | 21 |
| CARMEL ALIZA, SHULAMITH KREITLER, The cognitive orientation of aggressive behavior in school children | 3 – 4 | 231 |
| CHRAIF MIHAELA, The organizational culture values perceptions during economic crises in banking loan department | 1 – 2 | 123 |
| DIMITROV BOZHIDAR, The ***Brave New World*** of electronics and the well-being of our children | 3 – 4 | 284 |
| ERNST-VINTILĂ ANDREEA, Contrainte, éducation, transformation des «mentalités». Quelques apports de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'efficacité des lois | 3 – 4 | 185 |
| GLĂVEANU VLAD-PETRE, The self in social psychology: towards new perspectives | 3 – 4 | 269 |
| IORDAN D. ALEXANDRU, The executive function – concept and modeling | 1 – 2 | 7 |
| KHRAMTSOVA IRINA, PATRICIA GLASCOCK, Outcomes of an integrated journaling and mindfulness program on a US university campus | 3 – 4 | 208 |
| KUIPER A. NICHOLAS, JENNIFER KUINDERSMA, Imagery and emotion components of event descriptions about self and various others | 3 – 4 | 197 |
| LEPĂDATU IOANA, Self-talk, a mental ability | 1 – 2 | 111 |
| LEITE CATHERINE, NICHOLAS A. KUIPER, Positive and negative self-worth beliefs and evaluative standards | 3 – 4 | 219 |
| LIȚĂ C. ȘTEFAN, The role of decision sciences in tackling complex organisational issues | 3 – 4 | 251 |
| NEAGOE MARIA, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, The problem of cognition in psychology. IV | 1 – 2 | 33 |
| NEAGOE MARIA, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, The problem of cognition in psychology. V | 3 – 4 | 291 |
| PITARIU HORIA, CLAUDIA RUS, Occupational stress during this economic crisis: comparative data from two organizations | 1 – 2 | 91 |
| POPA CAMELIA, GEORGETA PREDA, The construction of the professional identity in the musicians students | 3 – 4 | 304 |
| ROTĂRESCU VIRGINIA, ALEXANDRU VLAD CIUREA, Psychological stress in cerebral tumors | 1 – 2 | 75 |
| SOMMER MARKUS, GERNOT SCHUHFRIED, MIHAI ANIȚEI, MIHAELA CHRAIF, A model of driving tests battery validation | 3 – 4 | 243 |
| STĂNCULESCU ELENA, Secondary and high school teachers'subjective well-being | 1 – 2 | 63 |
| WELTON EVONN, SHERNAVAZ VAKIL, Enhancing the development of dispositions in pre-service teacher preparation programs | 3 – 4 | 261 |

*METHODOLOGICAL CONTRIBUTIONS*

OPREA IULIANA, A model of the behavioral cognitive intervention for the obsessive compulsive disorder. Dermatilomania ..... 3 – 4 321
ROTĂRESCU VIRGINIA, The operotropism – optional need in psychotherapy (fate-analyze and fate-therapy – case study ..... 3 – 4 313

*HISTORY OF PSYCHOLOGY*

DUMITRESCU FLORICA, The conception of the human personality in the Romanian psychology – inter-war period ..... 3 – 4 331
NICOLA GRIGORE, ADRIAN PRISĂCARU, The measure in the science and history of psychology ..... 3 – 4 342

*POINTS OF VIEW*

BOLOHAN ANDRA, An eclectic approach in the psychotherapy of the anxions trouble .... 1 – 2 149
MATEIAŞ DELIA, School climate ..... 1 – 2 143
VLĂDUŢESCU ŞTEFAN, Communicating psychological instance ..... 1 – 2 137
UNGUREANU GABRIEL, The psychology of branding, a border science in full swing of development ..... 1 – 2 161

*CRITICISM AND REFERENCES*

BALGIU BEATRICE ADRIANA, VICTOR ADÎR, *Comunicare interpersonală. Perspective teoretice şi strategii practice* (The interpersonal communication. Theoretical perspectives and practical strategies), Bucureşti, Editura Printech, 2009, 184 p. (*Georgeta Preda*) ..... 1 – 2 169
ENĂCHESCU EUGENIA, *Comunicarea în mediul educaţional* (The communication in the educational environment), Bucureşti, Editura Aramis, 2008, 240 p. (*Bogdan Ionescu*) ..... 3 – 4 355
MICLE MIHAI IOAN, *Climatul organizaţional, factor de progres în raportul motivaţie – performanţă* (The organizational climate, a factor of progress for the motivation–performance relationship), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 244 p. (*Ana Maria Marhan*) ..... 3 – 4 359
NECULAU ADRIAN, *Un psiholog în agora* (A psychologist in Agora), Iaşi, Editura Polirom, 2010, 195 p. (*Aurora Liiceanu*) ..... 3 – 4 351
SĂUCAN DOINA-ŞTEFANA, AURORA LIICEANU, MIHAI IOAN MICLE, *Încălcarea legii ca stil de viaţă. Vulnerabilitatea adolescenţilor la criminalitate* (Breaking the law as a life style. The vulnerability to criminality of Romanian adolescents), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 272 p. (*Gr. Nicola*) 3 – 4 349

*SCIENTIFIC LIFE*

Un demi-siècle de psychosociologie – Héritage et perspectives. Colloque CIRFIP, 4, 5 et 6 Juin, 2009, Paris (*Adrian Neculau)* ..... 1 – 2 171

*IN MEMORIAM*

HORIA D. PITARIU, 1939–2010 (*Nicolae Jurcău*) ..... 3 – 4 361

# REVISTA DE PSIHOLOGIE
# (REVUE DE PSYCHOLOGIE)

**Tome 56** **2010** **N^os^ 1–4**

## INDEX ALPHABÉTIQUE


| | N^os^ | Page |
|---|---|---|
| *ÉTUDES ET RECHERCHES* | | |
| MIHAI ANIȚEI, VIOREL PAȘCA, Les applications de nouvelles technologies d`imagistique corticale dans la détection du comportement simulé | 1 – 2 | 49 |
| BEATRICE BALGIU, Le syndrome burnout comme fonction de la personnalité et créativité | 1 – 2 | 21 |
| CARMEL ALIZA, SHULAMITH KREITLER, The cognitive orientation of aggressive behavior in school children | 3 – 4 | 231 |
| CHRAIF MIHAELA, La perception de la valeur de la culture organisationnelle sous l'influence de la crise économique dans le département crédits d`une unité bancaire | 1 – 2 | 123 |
| DIMITROV BOZHIDAR, The ***Brave New World*** of electronics and the well-being of our children | 3 – 4 | 284 |
| ERNST-VINTILĂ ANDREEA, Contrainte, éducation, transformation des «mentalités». Quelques apports de la théorie des représentations sociales à l'étude de l'efficacité des lois | 3 – 4 | 185 |
| GLĂVEANU VLAD-PETRE, The self in social psychology: towards new perspectives | 3 – 4 | 269 |
| IORDAN D. ALEXANDRU, La fonction exécutive – concept et modelage | 1 – 2 | 7 |
| KHRAMTSOVA IRINA, PATRICIA GLASCOCK, Outcomes of an integrated journaling and mindfulness program on a US university campus | 3 – 4 | 208 |
| KUIPER A. NICHOLAS, JENNIFER KUINDERSMA, Imagery and emotion components of event descriptions about self and various others | 3 – 4 | 197 |
| LEPĂDATU IOANA, Self-talk-ul, une habileté mentale | 1 – 2 | 111 |
| LEITE CATHERINE, NICHOLAS A. KUIPER, Positive and negative self-worth beliefs and evaluative standards | 3 – 4 | 219 |
| LIȚĂ C. ȘTEFAN, The role of decision sciences in tackling complex organisational issues | 3 – 4 | 251 |
| NEAGOE MARIA, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, Le problème de la cognition dans la psychologie. IV | 1 – 2 | 33 |
| NEAGOE MARIA, CĂTĂLIN ANDREI NEAGOE, Le problème de la cognition dans la psychologie. V | 3 – 4 | 291 |
| PITARIU HORIA, CLAUDIA RUS, Le stress occupationnel dans les conditions de la crise économique actuelle: des données comparatives provenant de deux organisations | 1 – 2 | 91 |
| POPA CAMELIA, GEORGETA PREDA, La construction de l'identité professionnelle chez les étudiants musiciens | 3 – 4 | 304 |
| ROTĂRESCU VIRGINIA, ALEXANDRU VLAD CIUREA, Le stress psychique au cas de tumeurs cranio-cérébraux | 1 – 2 | 75 |
| SOMMER MARKUS, GERNOT SCHUHFRIED, MIHAI ANIȚEI, MIHAELA CHRAIF, A model of driving tests battery validation | 3 – 4 | 243 |
| STĂNCULESCU ELENA, Étude sur l'état subjective de bien des professeurs de l'enseignement préuniversitaire | 1 – 2 | 63 |

WELTON EVONN, SHERNAVAZ VAKIL, Enhancing the development of dispositions in pre-service teacher preparation programs ..... 3 – 4 261

*CONTRIBUTIONS MÉTHOLOGIQUES*

OPREA IULIANA, Un modèle d'intervention cognitive-comportementale pour le trouble obsessif compulsif. Dermatilomania ..... 3 – 4 321
ROTĂRESCU VIRGINIA, L'opérotropisme – un besoin optionnel dans la psychothérapie (analyse de destin et thérapie de destin – étude de cas) ..... 3 – 4 313

*L'HISTOIRE DE LA PSYCHOLOGIE*

DUMITRESCU FLORICA, La conception de la personnalité humaine dans la psychologie roumaine – la période entre deux guerres mondiales ..... 3 – 4 331
NICOLA GRIGORE, ADRIAN PRISĂCARU, La mesure dans la science et dans l'histoire de la psychologie ..... 3 – 4 342

*POINTS DE VUE*

BOLOHAN ANDRA, Une approche éclectique dans la psychothérapie des troubles anxieux ..... 1 – 2 149
MATEIAŞ DELIA, Le climat scolaire. ..... 1 – 2 143
VLĂDUŢESCU ŞTEFAN, L'instance psychologique de communication ..... 1 – 2 137
UNGUREANU GABRIEL, La psychologie du branding, une science de frontière en plein essor ..... 1 – 2 161

*CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE*

BALGIU BEATRICE ADRIANA, VICTOR ADÎR, *Comunicare interpersonală. Perspective teoretice şi strategii practice* (La communication interpersonnelle. Des perspectives théoriques et des stratégies pratiques), Bucureşti, Editura Printech, 2009, 184 p. (*Georgeta Preda*) ..... 1 – 2 169
ENĂCHESCU EUGENIA, *Comunicarea în mediul educaţional* (La communication dans l'environnement éducationnel), Bucureşti, Editura Aramis, 2008, 240 p. (*Bogdan Ionescu*) ..... 3 – 4 355
MICLE MIHAI IOAN, *Climatul organizaţional, factor de progres în raportul motivaţie – performanţă* (Le climat organisationnel, un facteur de progrès pour la relation motivation–performance), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 244 p. (*Ana Maria Marhan*) ..... 3 – 4 359
NECULAU ADRIAN, *Un psiholog în agora* (Un psychologue dans l'Agora), Iaşi, Editura Polirom, 2010, 195 p. (*Aurora Liiceanu*) ..... 3 – 4 351
SĂUCAN DOINA-ŞTEFANA, AURORA LIICEANU, MIHAI IOAN MICLE, *Încălcarea legii ca stil de viaţă. Vulnerabilitatea adolescenţilor la criminalitate* (Enfreindre la loi comme un style de vie et la vulnérabilité envers la criminalité chez les adolescents roumains), Bucureşti, Editura Academiei Române, 2009, 272 p. (*Gr. Nicola*) ..... 3 – 4 349

*LA VIE SCIENTIFIQUE*

Un demi-siècle de psychosociologie – Héritage et perspectives. Colloque CIRFIP, 4, 5 et 6 Juin, 2009, Paris (*Adrian Neculau*) ..... 1 – 2 171

*IN MEMORIAM*

HORIA D. PITARIU, 1939–2010 (*Nicolae Jurcău*) ..... 3 – 4 361