UNIVERSITATEA DE STAT DIN MOLDOVA

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

TOMA Natalia

PARTICULARITĂȚI ALE INTERACȚIUNII ANXIETATE ACADEMICĂ – STILURI COGNITIVE LA STUDENȚI

Specialitatea: 511.01 – Psihologie generală

Teză de doctor în psihologie

Conducător ştiinţific**:** **Platon Carolina**,
doctor în psihologie,
doctor habilitat în pedagogie,
profesor universitar

Autor: **Toma Natalia**

Chişinău, 2018

© TOMA NATALIA, 2018

CUPRINS

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

Anexa 3. Studenţii cu stiluri cognitive 157
Anexa 4. Datele de manifestare a anxietăţii în urma aplicării Scalei Tayler 159
Anexa 5. Datele de manifestare a anxietăţii ca stare şi ca trăsătură la studenţi
în urma aplicării Chestionarului Ch.Spielberger 163
Anexa 6. Datele evaluării anxietăţii academice la studenţi (Chestionarul Alpert-Hober) 168
Anexa 7. Datele evaluării reflexivităţii la studenţi în domeniul academic
(Testul M.K.Tutuşkina) 173
Anexa 8. Datele evaluării motivaţiei pentru învăţare la studenţi
(Chestionarul A.Ream, V.Iakunin) 176
DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII.....181
CURRICULUM VITAE.....182

ADNOTARE

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

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

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

Domeniul de cercetare: Psihologie generală.

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

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

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

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

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

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

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

АННОТАЦИЯ

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

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

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

Область исследования: Общая психология.

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

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

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

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

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

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

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

ANNOTATION

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

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

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

Field of research: General Psychology.

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

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

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

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

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

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

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

LISTA ABREVIERILOR

USM – Universitatea de Stat din Moldova

AMTAP – Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice

CES – Cerințe educaționale speciale

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea temei și importanța cercetării

Problema privind anxietatea, funcţiile ei şi rolul acesteia în depăşirea situaţiilor extremale rămâne a fi una actuală. Actualitatea cercetării este determinată şi de faptul că pe parcursul dezvoltării sale personale şi profesionale omul interacţionează cu multiple situaţii-problemă, în care anxietatea joacă un rol important. Conceptul de anxietate a suscitat interesul specialiştilor odată cu identificarea relaţiei strânse de interacţiune şi interpătrundere ce există între conştient şi inconştient ca ipostaze ale psihicului uman, precum și a influenței pe care o exercită sursele anxietăţii asupra vieţii psihice a individului.

Starea de anxietate reprezintă unul dintre cele mai intime mecanisme ale stresului psihologic. Caracteristica sa distinctivă este senzaţia de ameninţare, care constituie elementul central al anxietăţii şi care determină semnificaţia ei biologică ca un semnal subiectiv de nesiguranţă şi pericol.

Anxietatea este un fenomen unitar, caracterizat printr-o stare patologică afectivă de frică şi neliniște. Anxietatea, ca stare afectivă, apare în diverse situaţii de pericol şi are funcţia de protecţie, ajutându-ne să reacţionăm corespunzător.

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

Printre factorii de bază care determină apariţia anxietăţii se numără şi unele caracteristici ale temperamentului, în primul rând cele ce ţin de sensibilitatea emotivă. Mulţi specialişti în domeniu consideră drept cauză principală a anxietăţii temperamentul (Eysenck, 2001; Merlin, 1986 ș.a.). Cert este însă faptul că niciunul dintre cercetătorii preocupaţi de problema anxietăţii nu a neglijat rolul temperamentului. Mai mult, de rând cu temperamentul erau abordate şi aşa aspecte, cum ar fi stilurile cognitive şi trăsăturile de caracter.

De exemplu, stilurile cognitive sunt concepute, tradiţional, ca una dintre consecinţele temperamentului (Merlin, 1986; Asmolov, 1986; Libin, 1993). În ceea ce priveşte interacţiunea dintre stilurile cognitive şi anxietate, la momentul de faţă ştiinţa dispune doar de unele informaţii lapidare. O cercetare mai amplă a temei date ar putea elucida aspectele legate de anxietate şi de tipurile diferenţelor individuale cu referire la stilurile cognitive.

Descrierea situaţiei în domeniu şi identificarea problemei de cercetare

Depăşirea cu succes a pericolului de către individ depinde în mare măsură de aprecierea adecvată a situaţiei. Aprecierea reală a situaţiei este determinată atât de experienţa de autoreglare a comportamentului, cât şi de experienţa acumulată în rezolvarea diferitelor probleme de viaţă. Cu alte cuvinte, o gestionare reuşită a situaţiei depinde de caracterul omului şi de natura şi amploarea resurselor disponibile, de particularitățile individuale tipologice, inclusiv de cele cognitive.

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

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

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

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

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

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

În lucrările ştiinţifice publicate se acordă puţin spaţiu studierii stărilor afective, care se manifestă în dependenţă de tipurile stilurilor cognitive, şi căilor de diminuare/reglare a acestei stări.

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

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

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

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

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

Obiectivele cercetării:

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

personalității.

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

Ipotezele generale ale cercetării:

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

Baza epistemologică a cercetării o constituie:

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

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

- ✓ *Teoretice:*
- analiza şi sinteza literaturii de specialitate;
- ✓ *Empirice:*
- metode de colectare a datelor empirice: scala de manifestare a anxietăţii Ch.Spielberger-I.Hanin, testul Taylor, chestionarul 16 factori de personalitate Cattell (16 FPI, forma C), chestionarul Alpert-Haber, chestionarul M.Tutuşkina, chestionarul A.Rean, V.Iakunin;
- experimentul de intervenție, care a derulat în două direcţii: trainingul reflexiv şi valorificarea potenţialului motivaţional individual în procesul de studii;
- ✓ *Statistice:*
- metode statistico-matematice de prelucrare a datelor culese.

Eşantionul de cercetare a fost constituit din studenţi ai Universităţii de Stat din Moldova şi ai Academiei de Teatru, Muzică şi Arte Plastice.

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

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

Semnificaţia teoretică a cercetării consistă în:

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

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

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

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

Rezultatele ştiinţifice principale înaintate spre susţinere:

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

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

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

3. Particularitățile interacțiunii:
   - *anxietate academică – stil cognitiv activ*:
     - această categorie de studenți manifestă cel mai ridicat nivel de anxietate academică în raport cu alte categorii de studenți;
     - factorul dominant – nivelul exagerat de impulsivitate, emotivitate;
   - *anxietate academică – stil cognitiv reflexiv:*
     - această categorie de studenți la fel manifestă un nivel ridicat de anxietate academică în raport cu studenții cu stil cognitiv teoretic și pracric;
     - factorul dominant – nivelul exagerat de reflexivitate;
   - *anxietate academică – stil cognitiv teoretic:*
     - aceasrtă categorie de studenți manifestă un nivel mai scăzut de anxietate academică (cauza – nivelul înalt de gândire abstractă, creativitate);
     - factorii care provoacă anxietatea ridicată țin de nivelul de motivație, de substanța conținutală a activității de cunoaștere;
   - *anxietate academică – stil cognitiv practic:*
     - această categorie de studenți manifestă un nivel mai scăzut de anxietate academică în raport cu cei cu stil cognitiv activ și reflexiv, însă mai ridicat în raport cu cei cu stil cognitiv teoretic;
     - factorii care provoacă anxietatea ridicată țin de nivelul de motivație, de tipul activității de cunoșatere (teoretic sau practic).
4. Stilurile cognitive sunt mecanisme intermediare dintre subiect și realitate, care direct influențează asupra comportamentului personalității, inclusiv asupra comportamentului anxios. Această influență poate fi realizată prin alte mecanisme psihologice de motivație și reflexie, fiind și dimensiunile specifice stilurilor cognitive.

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

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

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

Sumarul compartimentelor tezei

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

În activităţile de intervenţie psihologică în cadrul trainingului reflexiv au fost aplicate diverse metode şi procedee în conformitate cu obiectivele experimentului de intervenție.

Proiectarea şi aplicarea intervenţiilor psihologice s-a axat pe următoarele prevederi:

- complexitatea şi profunzimea demersului diagnostic determină sistemul de acţiuni de influenţă psihologică;
- intervenţiile psihologice sunt complexe, influenţează diferiţi factori ai anxietăţii situaţionale/academice;
- implicarea conştientă şi activă a studenţilor în procesul de autoformare, autoapreciere;
- conştientizarea de către studenţi a propriilor percepţii, emoţii, gânduri şi trăiri.

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

Bazându-ne pe esenţa fenomenului „motivaţie pentru învăţare”, pe particularităţile psihologice de formare a motivaţiei la studenţi, în calitate de mecanisme de reglare şi diminuare a anxietăţii academice noi am dedus următoarele principii de dezvoltare a potenţialului/câmpului motivaţional al studenţilor cu diferite stiluri cognitive şi de învăţare:

- *Principiul valorificării particularităţilor individual-tipologice, inclusiv a celor legate de stilul cognitiv şi de învăţare*
- *Principiul învăţării active*
- *Principiul valorificării valenţelor*
- *Principiul contextului academic*.

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

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

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

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

1.1. Abordarea anxietății în diferite teorii și curente științifice

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

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

Cercetarea stării de alarmă şi de frică îşi are rădăcinile sale în operele lui C.Darvin, care considera starea de frică drept o particularitate înnăscută atât la oameni, cât şi la animale. În renumita sa lucrare „Exprimarea emoţiilor la oameni şi la animale" (2001) autorul îşi expune părerea cu privire la rolul important pe care îl joacă frica în procesul de selecţie naturală. Frica este un mecanism eficient de adaptare. Pe parcursul vieţii acest mecanism se perfecţionează încontinuu, deoarece şanse mai mari de supravieţuire are acel care reuşeşte să evite sau să depăşească cu succes pericolul. C.Darvin a făcut de asemenea o descriere a reacţiilor tipice exterioare şi interioare care se manifestă în situaţia de panică [89].

Şi-au păstrat actualitatea până în prezent şi ideile lui Darvin cu referire la premisele înnăscute ale sentimentului de frică, la funcţiile ei – de preîntâmpinare şi de apărare, la formele diverse de manifestare în dependenţă de intensitate, de modificările interioare vegetative ale organismului.

O atenţie deosebită a fost acordată stării de frică în teoria periferică a emoţiei de James-Lange. William James considera frica, alături de bucurie şi furie, drept una dintre cele mai puternice emoţii, la baza căreia stă instinctul primar al omului. W.James a studiat îndelung „factorii clasici" care declanşează frica, precum zgomotul, înălţimea, şerpii, păianjenii, animalele ş.a. Cunoscutul filosof a subliniat, ca şi Darvin, rolul primordial al instinctelor ca sursă de declanşare a stărilor afective negative. Însă, spre deosebire de Darvin, James considera frica mai mult un factor negativ decât pozitiv.

Mai târziu, John Bowlby, cunoscut medic psihiatru, a inclus în lista obiectelor în stare să stârnească frica şi alţi factori: singurătatea, necunoscutul, apropierea bruscă, schimbarea bruscă a stimulenţilor şi durerea [172, p.84]. Spre deosebire de W.James, J.Bowlby era solidar cu Darvin în ce priveşte funcţia pozitivă sau negativă a fricii. Autorul considera că asemenea situaţii prezintă într-adevăr un pericol, iar apariţia sentimentului de frică nu este ceva „patologic sau infantil" [172].

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

Pentru S.Freud, problema anxietăţii este una principală, iar esenţializarea ei ne ajută să înţelegem mai bine şi alte aspecte ale psihicului uman [145, p.251].

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

Un continuator al lui S.Freud a fost unica lui fiică, Anna Freud, care a acordat o atenţie sporită aspectului teoretic şi practic al stării de angoasă la copii. Ca şi Sigmund Freud, ea considera acest fenomen drept unul central, reieşind din rolul pe care îl are acesta în apariţia nevrozelor la copii. A.Freud a avut o atitudine mai rezervată faţă de eficienţa psihocorecţiei în raport cu procesul de profilactică a nevrozelor, astfel recunoscând imposibilitatea de a influenţa puterea instinctului [185, p.54].

Un spaţiu important ocupă problema de nelinişte şi frică în teoriile învăţării. Conform acestor teorii, atât starea de nelinişte, cât şi cea de frică, se formează la nivel de reflexe condiţionate. J.Watson considera că frica, de rând cu furia şi dragostea, este o emoţie înnăscută, modelată ontogenetic, odată cu extinderea câmpului de obiecte, pe baza reflexelor condiţionate [143].

Studiind diferite căi de depăşire a fricii, J.Watson a ajuns la concluzia că frica dobândită este cu mult mai stabilă. E uşor a o declanşa şi e foarte greu să te debarasezi de ea.

Reprezentanţii ştiinţelor sociale de învăţare (O.Mowrer, G.Mandler, H.Miller, I.G. Sarason, S.B. Sarason, J.Dollard ş.a.) au acceptat ca bază ideea că stimulii, neutri la început, dacă sunt „învăţaţi", ajung să se transforme în stimuli emoţionali şi astfel să provoace starea de angoasă.

Susţinătorii acestei şcoli au remarcat rolul hotărâtor al anxietăţii în socializarea individului. Funcţia de bază a anxietăţii, după părerea lui Mowrer [209], este de a semnala. Astfel, rolul ei constă în consolidarea reacţiilor, menite să preîntâmpine sau să diminueze frica.

O altă direcţie a şcolii de învăţare este reprezentată de C.V. Spanz şi J.Taylor, care au introdus noţiunea „nivel de anxietate". Ei au apreciat anxietatea ca un comportament dobândit, destul de stabil. J.Taylor a menţionat că există o legătură de interdependenţă între anxietate şi sensibilitatea emoţională [233, p.286].

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

Destul de minuţios a fost cercetată problema apariţiei anxietăţii în cazurile de încercare (anxietatea de examen). Cu ajutorul testului de anxietate elaborat de S.B. Sarazon [216] a fost stabilită legătura direct proporţională între notele mici de la examene şi gradul înalt de anxietate. În timpul testărilor de control, la subiecţii anxioşi s-a observat o schimbare a accentelor – de la percepţia situaţională la percepţia subiectivă. Acest fapt i-a determinat pe autori să conchidă că anxietatea academică apare în rezultatul dobândirii/învăţării de reacţii neadecvate în situaţii asemănătoare. Cu toate acestea, schimbarea percepţiei poate fi o trăsătură caracteristică persoanei şi să nu depindă de specificul situaţiei, cum ar fi, de exemplu, orientarea spre acţiune sau orientarea spre suferinţa interioară.

Aşadar, în literatura de specialitate de peste hotare (engleză şi rusă) putem evidenţia câteva abordări în cercetarea anxietăţii:

- Anxietatea este o stare temporară, apărută în situaţiile de pericol.
- Anxietatea este un proces cognitiv-individual complex de percepere şi apreciere a situaţiei.
- Anxietatea este o trăsătură a individului condiţionată de contextul social.

În traducere din limba engleză "Anxiety" înseamnă tristeţe, îngrijorare. Cercetătorii în domeniu au acceptat acest cuvânt pentru a defini starea de nelinişte, de alarmă. Un şir de autori, precum D.Lewis, B.Bosselmen, don Bairn, tratează anxietatea ca o stare de alarmă, asemănătoare cu frica, o reacţie nevrotică care apare în prezenţa factorilor externi şi a stimulilor interni. Psihologii americani pun accentul pe posibilitatea de a anticipa asemenea neplăceri.

Observăm că autorii sus-menţionaţi nu reduc anxietatea la o simplă reacţie emoţională. Ei vorbesc unanim despre o stare psihică, care se manifestă atât prin *reacţii*, cât şi prin *motivaţii*. Deseori

starea de anxietate este dominată în cea mai mare parte de sentimentul de frică exprimat prin teama în faţa unui pericol. Frica este considerată de către aceşti autori componenta centrală a noţiunii de anxietate şi, din această cauză, ei văd anxietatea ca o formă specifică a fricii. Insă, anxietatea este însoţită şi de neliniște, de îngrijorare şi confuzie. I.P. Pavlov consemna că „distrugerea stereotipurilor dinamice predispun la apariţia emoţiilor negative, precum neliniștea, alarma" [105]. Starea de angoasă este strâns legată de starea slabă a sistemului nervos, de procesele nervoase haotice.

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

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

În primul caz, termenul „anxietate" este folosit pentru a descrie o stare emoţională negativă, caracterizată prin senzaţii subiective de alarmă, de aşteptare a unor evenimente neplăcute. Această stare apare în condiţiile unui pericol neclar, unei ameninţări (o apreciere negativă sau o reacţie agresivă, perceperea unei atitudini negative faţă de propria persoană, violarea respectului de sine, a prestigiului) şi deseori este condiţionată de o primejdie presupusă.

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

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

Aceeaşi poziţie este susţinută şi de L.S. Vîgotski [82]. Cu toate că nu utilizează în lucrările sale termenul „anxietate”, Vîgotski consideră anxietatea o trăsătură a caracterului. În lucrarea „Despre dinamica caracterului la copii” autorul vorbeşte despre sentimentul de inferioritate la adolescenţi. Inferioritatea în cazul dat trebuie înţeleasă ca o manifestare a anxietăţii.

L.S. Vîgotski evidenţiază faptul că cele două poziţii psihologice de bază – explicarea …dezvoltarea psihică este un proces bidimensional, fiind prin conţinut de provenienţă externă, prin premise şi mod de elaborare/realizare – de natură internă… şi principiul compensării psihice relaţionează din interior, primul influenţând dinamica dezvoltării celuilalt. Barierele, dificultăţile existente, care se exprimă prin sentimentul de inferioritate (anxietate), creează situaţie pentru acţiunile psihice.

La rândul său, F.B. Beriozin [75, 76] consideră anxietatea o parte componentă a stresului. În opinia lui, anxietatea este un fenomen integru şi de aceea accentul trebuie pus pe reacţiile neadecvate patologice, dar nu pe delimitarea anxietăţii nevrotice de cea reală. Beriozin susţine că anxietatea reprezintă reacţia organismului în faţa unui pericol nedeterminat, de aceea caracterul şi timpul declanşării ei nu pot fi presupuse, la fel ca şi sentimentul difuz de teamă, de incertitudine sau de nelinişte vagă. Anxietatea se manifestă prin apariţia sau aşteptarea senzaţiei de frustrare şi a stresului psihic cauzat de mecanismul intim. Acest mecanism se include odată cu schimbările psihologice, precum ameninţarea, care este componenta de bază a anxietăţii şi, la nivel biologic, are funcţia de a semnala o nenorocire sau primejdie.

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

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

Autorul a cercetat îndelung fenomenul de anxietate şi a înaintat ideea existenţei unui şir anxios, care, de fapt, reprezintă elementul principal în procesul de adaptare psihică.

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

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

Avertizarea cu privire la prezenţa unui pericol creează starea de alarmă, care atrage după sine căutarea activă a surselor. Anxietatea acţionează nu doar în limitele situaţiei reale, ci îl transferă pe subiect atât în viitor, cât şi în trecut. E ca şi cum anxietatea i-ar impune subiectului felul său de a vedea situaţia, fapt ce se manifestă prin aşa-zisa „activitate suprasituaţională". Subiectul, din propria iniţiativă, părăseşte limitele sarcinii propuse, îşi formulează el însuşi noi ţeluri şi căi pentru realizarea lor. Prin acţiunile sale de a depista şi a anihila pericolul subiectul diminuează gradul de anxietate.

Cercetând anxietatea din perspectiva funcţionalităţii, V.M. Astapov o prezintă ca pe un proces complex de reacţii cognitive, afective şi comportamentale la nivelul personalităţii integre. Acest proces se desfăşoară în situaţii concrete, apreciate subiectiv ca potenţiale pericole. Anxietatea este orientată spre depistarea pericolului şi căutarea metodelor potrivite de înlăturare a lui. Posibilitatea de a analiza o situaţie concretă, periculoasă, dintr-un aspect mai amplu, mai larg, este garanţia depăşirii cu succes a situaţiei extremale [71, 72].

M.Ş. Magomed-Eminov susţine că emoţiile pe care le are persoana în faţa unei primejdii sunt strâns legate nu doar de acel eveniment şi receptarea lui, ci şi de atitudinea persoanei, de motivaţia ei. Într-o situaţie periculoasă, subiectul este privat de anumite necesităţi. Însăşi situaţia este una nespecifică, ieşită din normalitate. În asemenea cazuri primează instinctul de autoconservare, care de fapt şi este, după cum remarcă autorul, tendinţa de a-şi păstra respectul de sine, statutul de fiinţă

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

A.Adler explică problema anxietăţii prin prisma concepţiei sale centrale şi universale – complexul de inferioritate. El afirmă că omul poate fi privit ca o entitate, ca un tot unitar şi relativ autonom [161]. Nicio activitate, niciun fenomen social nu trebuie abordat izolat, ci doar în strânsă legătură cu personalitatea integra a individului. Individul îşi creează sau îşi adaptează propria realitate personală. Experienţa individuală apare ca ficţiune subiectivă bazată pe percepţiile individuale ale fiecăruia. Oamenii trăiesc după o schemă proprie – „schema apercepţiei". Toate acţiunile oamenilor au scopul de a înlătura senzaţia de inferioritate şi de a-şi întări sentimentul de superioritate.

A.Adler utilizează sintagma „sentiment al inferiorităţii", după cum observă şi R.May, în locul termenului „anxietate", preferat de majoritatea psihologilor. Sentimentul de inferioritate ia naştere numai prin compararea cu persoanele din jurul nostru. Subiectul începe să-şi analizeze sinele, pe care îl găseşte inferior. În consecinţă, subiectul este motivat să acţioneze: el încearcă să compenseze sentimentul de inferioritate şi să se pună în siguranţă prin afirmarea superiorităţii sale. El consideră că sentimentul de inferioritate serveşte drept imbold spre dezvoltare, creştere, autoperfecţionare. Pe parcursul vieţii Adler şi-a schimbat de câteva ori concepţia despre imboldul magic al sentimentului de inferioritate: la etapa iniţială de elaborare a concepţiei considera că scopul final al omului în viaţă este dorinţa de a fi agresiv, apoi – puternic şi la sfârşit – inaccesibil.

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

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

pseudoanxietate şi anxietatea reală.

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

La baza tuturor tipurilor de nevroze, după cum susţine Karen Horney, se află „anxietatea bazală", pe care ea o descrie ca pe o senzaţie „copleşitoare şi insidioasă de singurătate şi neajutorare într-o lume ostilă. Omul se simte mic, insignifiant, neajutorat, abandonat, în pericol, într-o lume care este peste măsură de înşelătoare, ostilă, umilitoare şi trădătoare" [196]. Această anxietate apare încă în copilărie, când copilul este lipsit de atenţia părinţilor. Încercând să se elibereze de anxietate, copilul îşi dezvoltă mecanisme nevrotice de apărare. K.Horney deosebeşte următoarele modalităţi de autoprotecţie: câştigarea afecţiunii, dobândirea puterii, evitarea celorlalţi şi supunerea. Ele sunt determinate de modul în care este percepută lumea înconjurătoare.

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

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

„Eu"-l propriu se formează în baza necesităţii copilului de a dirija emoţiile care-i trezesc neliniştea, din necesitatea de a împărţi acţiunile sale în două categorii: cele care sunt aprobate şi cele care nu sunt aprobate. Deja din primele luni de viaţă copilul are capacitatea de sublimare. Acest fapt

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

Bazându-se pe ideile expuse mai sus, H.S. Sullivan [230] consideră că anxietatea este o piedică în dezvoltarea conştientului şi afectează substanţial modul normal de viaţă.

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

Individul, care nu poate să-şi monitorizeze starea de nelinişte, se simte neputincios, se retrage într-un colţ îngust al lumii reale, se inhibă, renunţă la luptă, fără a recurge la forţele sale. May mai adaugă că capacitatea omului de a trece prin starea de anxietate nu se învaţă, iar caracteristicile calitative şi formele specifice ale anxietăţii se dezvolta în procesul de formare a individului.

V.Jacoby [197] consideră că anxietatea este emoţia la limita dintre viaţă şi moarte. Funcţia ei nu se reduce numai la lupta pentru supravieţuirea fizică, ea apare şi în cazul când este ameninţată autonomia „Eu"-lui şi individul riscă să-şi piardă capacitatea de control şi autocontrol. Spre deosebire de animale, oamenii au capacitatea de a presupune din timp o serie de situaţii neplăcute, datorită instinctului care îi ajută să depăşească incertitudinea viitorului. Autorul accentuează legătura dintre anxietate şi conştientizarea vulnerabilităţii noastre în faţa oricăror forme de necunoscut şi inevitabil. Jacoby menționează că anxietatea este sentimentul central, de bază, iar sentimentul de vinovăţie, de ruşine (de jenă) sunt derivatele ei. „Vinovăţia şi ruşinea sunt aspecte ale fenomenului complex de anxietate" [197, p.14].

În opinia lui N.K. Goldstein [191], anxietatea este provocată de pericolul care ameninţă esenţa sau chiar nucleul sistemului personalităţii. Deoarece oamenii sunt diferiţi, ei au şi valori vitale diferite, iar aceasta înseamnă că variate sunt şi formele de percepere a pericolului de moarte. Goldstein a dedus că invalizii de război cu dizabilităţi percep contactul cu alte persoane din jur ca pe o catastrofă. El a descris câteva dintre aceste complicaţii: creşterea rigidităţii psihologice, atenţie sporită la ordinea

externă, scăderea abilităţii de a gândi abstract. Toate aceste schimbări negative însumau încercările veteranilor de a reduce influenţa necunoscutului, imprevizibilului şi a cerinţelor exagerate ale mediului.

Concepţia lui Fritz Perls despre starea nevrotică de aşteptare a unei catastrofe iminente vine ca o continuare a ideii lui N.K. Goldstein. Conform teoriei lui F.Perls, trauma psihologică o înlocuieşte sau o însoţeşte pe cea fizică. Incapacitatea de a acţiona apare din nedorinţa de a intra în contact cu segmentul traumat. Teoria geştalt – figura fixă, care nu se schimbă. Teama nevrotică în faţa traumei îl determină pe pacient să perceapă figura ca o imagine statică. În caz contrar, subiectul riscă să-şi creeze noi „proiecţii", noi figuri. În asemenea cazuri, comportamentul este unul arhaic, deoarece nu este focusat pe realitate, ci se află sub presiunea trecutului sau a viitorului incert. Cercetările de mai departe ale psihologilor au confirmat stabilitatea memoriei în cazul unor suferinţe, percepute ca neterminate sau întrerupte. Aceste acţiuni nefinisate influenţează direct emoţiile din prezent. Starea, în care omul simte necesitatea de a percepe situaţia ca ceva fix, de neschimbat, fără elemente noi, devine distructibilă pentru el. Pentru a-şi alimenta această iluzie, el refuză să analizeze situaţia reală şi rămâne strâns legat de situaţiile, opiniile din trecut. Perls a numit o asemenea stare "semnal cronic de anxietate de intensitate slabă" [142].

În accepţiunea lui P.Popescu-Neveanu, anxietatea este o tulburare a afectivităţii manifestată prin stări de nelinişte, teamă, îngrijorare nemotivată în absenţa unor cauze care să le provoace [40].

Teoria emoţiilor diferenţiale pune accentul pe componenta dominantă a anxietăţii – frica şi relaţionarea ei cu alte emoţii fundamentale, îndeosebi cu suferinţa, furia, vinovăţia, ruşinea, interesul. Reieşind din cele expuse mai sus, putem vorbi despre formele de anxietate; fiecărei forme îi corespunde o combinaţie de afecte (de exemplu: frică – suferinţă – furie, frică – ruşine – vinovăţie).

Răşcanu şi Sava (1999) propun o definiţie sugestivă cu privire la anxietate, prin care văd un sentiment de pericol difuz, vag precizat, cu repercusiuni iminente asupra existenţei individului [apud 47].

Pentru P.Pichot (1987) „anxietatea (sau angoasa) este o stare emoţională care constă, pe plan fenomenologic, din trei elemente fundamentale: perceperea unui pericol iminent, o atitudine de aşteptare în faţa acestui pericol şi un sentiment de dezorganizare legat de conştiinţa unei neputinţe totale în faţa acestui pericol*"* [Apud 45].

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

mai reuşită, dacă însuşi „modelul” de la bun început refuză să se apropie de obiect, de asemenea, dacă „modelul” are aceeaşi vârstă ca şi subiectul care este tratat [71].

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

În lucrările sale timpurii O.H. Mowrer a denumit anxietatea „o reacţie dureroasă a unui reflex condiţionat”. Aceasta se explică prin faptul că organismul, primind semnalul de pericol, declanşează reacţia reflexului condiţionat, care însoţeşte starea de aşteptare a unui pericol iminent – încordarea, senzaţiile fizice neplăcute, durerea. Este important să menţionăm că orice comportament care scade din intensitatea unor asemenea situaţii este perceput ca stimulator. Potrivit principiului oportunităţii, un astfel de comportament „se imprimă”, adică se asimilează în procesul de formare. Altfel spus, anxietatea reprezintă unul dintre motivele principale ale învăţării; individul învaţă comportamentul simptomatic, deoarece acesta îi scade starea de angoasă. La moment, această ipoteză se bucură de mare atenţie în psihologia învăţării.

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

Adepţii psihologiei cognitive, ca Richard Lasarus, James Averill, Seymon Epstein, susţin unanim în lucrările lor că noţiunea de anxietate poate fi explicată prin modul în care persoana analizează o situaţie. Ei confirmă că anxietatea nu relaţionează cu patologia, ci cu natura umană. S.Epstein consideră starea de aşteptare drept criteriu principal în determinarea nivelului de excitare. În opinia lui, anxietatea este „o excitare difuză, extrem de neplăcută, care apare în urma sesizării pericolului”. Astfel, starea de angoasă, după S.Epstein, este frica, care dă naştere unei senzaţii neclare de pericol [46].

R.Lasarus şi J.Averill [202] prezintă anxietatea ca „emoţie bazată pe evaluarea unei ameninţări; această evaluare creează elemente simbolice, elemente de anticipare şi de neclaritate…

anxietatea apare atunci când sistemele cognitive împiedică relaţionarea completă a persoanei cu lumea exterioară" [202]. Este o definiţie complexă a noţiunii de anxietate. Ea include stresul, evaluarea cognitivă a pericolului, reevaluarea ulterioară, mecanismele de compensare, de depăşire a stresului şi a reacţiei emoţionale. Procesul este de natură comportamental şi fiziologic, unde componentele cognitive sunt dominante.

Din punctul de vedere al lui R.Lasarus, există o legătură specifică între modalitatea individului de a evalua atitudinea sa faţă de situaţia din jur şi emoţia pe care o trăieşte. M.Zeidner subliniază faptul că aşa cum capacităţile generale pot influenţa procesul de evaluare a pericolului, tot aşa ele trebuie să influenţeze indirect şi starea afectivă pe care persoana o trăieşte în situaţiile stresante. Posibil, apariţia emoţiilor negative va fi legată de perceperea surselor generatoare, de posibilităţile noastre de a relaţiona cu ele şi de eficacitatea strategiilor de depăşire aplicate în fiecare situaţie concretă.

În cercetările sale, Y.Streleau, comparînd reacţia (acţiunea) cu caracteristicile temperamentului, a evidenţiat două tipuri de persoane: slab reactive şi extrem de reactive. Persoanele slab reactive sunt extraverte, la ele stima de sine este stabilă, acestea sunt mai rezistente la situaţiile de stres, au un nivel de alarmare scăzut, o sensibilitate senzorială minimă etc. Persoanele extrem de reactive, dimpotrivă, sunt intraverte. Nivelul cerinţelor este nejustificat cu mult mai mic (sau, foarte rar, mai mare) decât nivelul de soluţionare a sarcinilor cu un grad sporit de complexitate (cerinţe neadecvate); au o apreciere „flotantă", o rezistenţă slabă la stres, un nivel de alarmare înalt, acestea obosesc mai repede etc. [141].

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

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

caracter, fiind comparate static, au anumite corespondenţe la nivelul multiplelor conexiuni, în schimb, la o comparaţie în dinamică, aceste relaţii devin nedefinite şi anume de aşa fel că ”ba apar, ba dispar”. Într-adevăr, observând tendinţa schimbărilor cantitative, de exemplu, a anxietăţii reactive (situaţionale) în direcţia micşorării din intensitatea prin care se manifestă la o persoană concretă, noi sperăm că, prin corelaţie, şi anxietatea personală (cum ar fi aşteptarea unui pericol în comunicare) va avea de asemenea aceeaşi tendinţă de scădere. Însă, practic, corelarea acestor caracteristici foarte apropiate, la prima vedere, după însemnătatea lor, nu este permanentă şi uneori chiar capătă un caracter negativ. Adică, anxietatea personală poate, de exemplu, să crească concomitent cu scăderea anxietăţii reactive.

Nu putem însă afirma că cea din urmă, la fel ca şi temperamentul, nu aparţine deloc individului, căci astfel negăm latura dinamică a omului. În aşa cazuri, anxietatea reactivă şi cea personală se manifestă, într-adevăr, în direcţii opuse – conform vectorilor diametral opuşi: vectorul activismului şi vectorul realităţii. Astfel, în faţa unui pericol serios, activismul şi anxietatea individului cresc, ceea ce duce la scăderea anxietăţii situaţionale, reactive. În realitate, aceasta se manifestă prin faptul că individul devine mai liniştit, mai reţinut. E un argument clar că unitatea reală a personalităţii se bazează nu doar pe asemănările, dar şi pe tendinţele contradictorii de funcţionare a trăsăturilor sale, cum ar fi reactivitatea şi activismul, atât de necesare pentru lumea externă şi internă a persoanei [55].

Un şir de cercetători examinează anxietatea ca o trăsătură a personalităţii determinată de factorul social. N.V. Imedadze numeşte anxietatea „…emoţie specifică socializată”. Rezultatele experimentelor sale denotă că procesul de socializare, care decurge intensiv în grădiniţele de copii, influenţează substanţial apariţia anxietăţii la copii [99]. Din acelaşi aspect este analizată anxietatea şi de V.P. Kislovskaia. În baza cercetărilor efectuate, ea arată că nivelul anxietăţii corelează strâns cu statutul social. Kislovskaia afirmă: „… anxietatea, într-o anumită măsură, este o funcţie socială de comunicare”. În studiile sale realizate în şcolile din Gruzia de asemenea este relevată legătura clară dintre caracteristicile comportamentului individului într-un mediu presupus şi nivelurile de anxietate [101].

Lucrările lui N.D. Levitov se referă la aceeaşi trăsătură condiţionată de factorul social, doar că a caracterului. Cercetând problema anxietăţii, autorul susţine că e greşit să considerăm frica şi anxietatea sinonime. De multe ori avem o stare de anxietate, dar fără frică. În situaţiile când anxietatea este însoţită de frică, ea are un caracter specific. În starea de anxietate, în prim-plan apare al doilea sistem de semnalizare, starea se caracterizează prin gândire intensă, tensionare permanentă.

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

Starea de anxietate este prima reacţie emoţională situaţională la diverşi factori stresanţi şi de aceea este parte indispensabilă a stresului emoţional al tuturor persoanelor implicate în orice activitate semnificativă, îndeosebi în condiţii naturale [55].

Studenţii se înscriu la instituţiile superioare fiind în perioada adolescenţei, când se manifestă în primul rând necesitatea individului de a se personaliza la maximum. În acest moment procesul cel mai important este integrarea – procesul când se formează caracteristicile şi trăsăturile personalităţii, compatibile cu necesităţile grupului şi cu dezvoltarea personală [125]. Astfel se explică actualitatea problemei cu privire la formarea unei personalităţi rezistente psihic.

Endler, Mangusson şi Hanin descriu situaţiile în care apare anxietatea în felul următor: a) situaţii de comunicare interpersonală şi interacţiunea de grup; b) situaţii în care există posibilitatea şi pericolul unei traume fizice; c) condiţii noi şi necunoscute, circumstanţe neprevăzute; d) efectuarea unui lucru plictisitor, de rutină [147; 222].

Mike Korduell propune o altă definiţie: „Anxietatea este sentimentul de frică şi presimţirile sumbre, care sunt însoţite de activarea fiziologică intensă şi îndelungată ”. Autorul accentuează că simptomele anxietăţii pot fi prezente în multe dereglări psihice, introduce noţiunile de tulburări psihice (fobia, stresul posttrumatic, tulburarea obsesiv-compulsivă), reacţii anxioase (sindromul general de adaptare propus de H.Selye), anxietate obiectivă. Ultima presupune starea de anxietate ce apare de fiecare dată când considerăm că suntem supuşi unui pericol real şi acest fapt ne încurajează la acţiuni de salvare a vieţii [102]. De aceeaşi părere este şi A.I. Zaharov.

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

Analizând teoriile cu referire la anxietate, putem constata că diferite şcoli ştiinţifice/curente ştiinţifice au şi diferite abordări ale acestui fenomen.

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

Abordarea behavioristă a anxietăţii se axează pe conceptul că *anxietatea şi frica sunt fenomene apropiate şi apar ca reacţii emoţionale pe baza reflexului condiţionat* [122; 143].

Abordarea cognitivă a anxietăţii *accentuează latura experienţelor noi/necunoscute pentru personalitate ca motiv de apariţie a stării de anxietate* [200; 205].

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

Abordarea anxietăţii din perspectiva psihologiei personalităţii *se axează pe valoarea trăsăturilor de personalitate, reacţiile la stres şi stările de anxietate* [240; 5 ș.a.].

Alte abordări, mai actuale, nu ţin strict de o şcoală sau curent ştiinţific, însă sunt foarte importante pentru înţelegerea esenţei acestui fenomen. În acest sens, mai cunoscute abordări ale anxietăţii sunt următoarele:

- H.Liddell defineşte anxietatea ca *umbră a inteligenţei ce reflectă capacitatea omului de a se adapta şi planifica viitorul* [40, p.262];
- R.Cattell caracterizează anxietatea ca *o stare firească în situaţii ameninţătoare* [40, p.255];
- Ch.Spielberger defineşte anxietatea ca *stare la un răspuns tranzitoriu la o situaţie stresantă* [40, p.234];
- R.Morteus priveşte anxietatea ca *stare emoţională, caracterizată prin sentimentul tensiunii care are efect negativ asupra comportamentului* [40, p.263];
- C.Lewis abordează anxietatea ca *o stare emoţională neplăcută, asemănătoare cu frica* [40, p.234];
- V.Davîdov caracterizează anxietatea ca *o trăsătură psihologică individuală, care constă în predispoziţia de a resimţi neliniște în diferite situaţii de viaţă* [40, p.234].

Analiza diferitelor abordări, definiţii ale anxietăţii ne permite să constatăm că *anxietatea este un fenomen psihologic şi concept psihologic cu o mare diversitate de semnificaţii/înţelesuri*. În acelaşi timp, în majoritatea abordărilor anxietatea este privită ca stare afectivă de neliniște, frică, stres şi ca o trăsătură a personalităţii de a percepe lumea din jur ca o ameninţare, pericol. Aşadar, anxietatea ca

trăsătură a personalităţii de a reacţiona la ameninţări şi pericol şi ca o stare legată de un anumit context sau situaţie se manifestă diferit pe parcursul unui timp limitat, fiind determinată de mai mulţi factori interni şi externi.

1.2. Factorii psihologici, tipurile şi nivelurile de manifestare a anxietăţii

Literatura de specialitate prezintă două poziţii cu privire la cauzele anxietăţii. Unii văd anxietatea drept o achiziţie personală, alţii – drept o particularitate a temperamentului.

Carl Rogers [213] consideră ca anxietatea este rezultatul reacţiei organismului la percepţia subliminală a contradicţiei între conceptul de Eu individual şi experienţa relevantă. Conform opiniei sale, anxietatea stabilă este cauzată de conflictul dintre Eu-concepţie sau Eul-real şi Eul-ideal. Îndeplinind funcţia de semnalizare, anxietatea, după părerea autorului, apare în momentul când omul, reieşind din imaginea obişnuită despre sine, începe să perceapă deformat realitatea. Nu trebuie să uităm că însăşi perceperea deformată a realităţii poate fi cauzată de prezenţa anxietăţii, de exemplu, în cazul intraversiei [73].

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

Persoanele cu un grad înalt de anxietate au trăsături de caracter asemănătoare. De obicei, ele sunt neliniştite, înclină spre o gândire ciclică, posedă o minte analitică şi sunt torturate de temeri obsesive. În caracterul acestor oameni se observă tendinţa de a avea un tablou clar în toate şi cerinţe exagerate faţă de sine şi faţă de cei din jur. Aprobarea din partea celor ce-i înconjoară şi încercarea de a se autocontrola în permanenţă sunt criteriile principale de autoapreciere. Starea permanentă de aşteptare, provocată de frica unor evenimente negative, ocupă un loc central în conştiinţa lor şi, la cea mai mică ameninţare sau în situaţii neobişnuite, ea se transformă într-o reacţie violentă. Aşa tip de conştiinţă a omului dă naştere la reacţii biochimice care provoacă anxietatea.

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

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

se formează pe parcursul vieţii, în rezultatul activităţii sociale şi a factorilor personali.

Îndată cum apare starea de anxietate, omul „conectează un şir întreg de mecanisme", care „prelucrează" această situaţie modificând-o în una nouă, de asemenea neplăcută, dar nu atât de insuportabilă. Acest fapt schimbă întreaga imagine a anxietăţii. Unii „se ascund" într-o carapace musculară, alţii se deprind să-şi reţină emoţiile şi apoi sunt mândri că pot să ascundă de ochii altora „furtuna din sufletul lor". Mai devreme sau mai târziu, aceşti oameni „vor exploda", spre uimirea celor din jur. E foarte rău, dacă această explozie va fi interioară, căci se poate complica cu crize hipertonice, infarct miocardic, insulte ş.a.m.d.

V.Maralov şi L.Frolov au descris o serie de factori care facilitează instaurarea anxietăţii. Astfel, anxietatea poate fi cauzată de caracteristicile psihodinamice ale individului (anxietatea se întâlneşte mai des la copiii cu un temperament melancolic sau holeric); anxietatea depinde de modul de educaţie în sânul familiei, de caracterul relaţiilor cu cei de-o seamă şi cu cei mai în vârstă, de atmosfera psihologică nefavorabilă, care stimulează neîncrederea în sine şi angoasa; cauză a anxietăţii poate fi considerată şi experienţa proprie nereuşită, care îl face pe copil să gândească că nu este capabil de nimic, iar succesul să-l perceapă ca pe un noroc şi nu ca pe un rezultat al activităţii sale. Acest mecanism formează tendinţa de subapreciere. Ultima cauză a anxietăţii poate fi întâlnită la copiii care obţin rezultate frumoase, se bucură de respect în mijlocul colegilor. În acest caz anxietatea este motivată de cerinţele mari ale copilului în creştere, în formare şi, totodată, de frica de a eşua, de a nu fi la înălţimea cerinţelor [117].

În continuare vrem să notăm câteva aspecte (importante, în opinia noastră) cu privire la sursele anxietăţii, aspecte care reflectă totalitatea condiţiilor, cauzelor interne şi externe. Anume în contextul interacţiunii unei persoane cu diferite situaţii de viaţă trebuie căutată cauza apariţiei tulburărilor de anxietate [54].

O mare parte din cercetători consideră drept cauză a anxietăţii totalitatea unor elemente obiective ale mediului (evenimente, condiţii, circumstanţe ş.a.m.d). Această totalitate de elemente influenţează direct asupra subiectului, îl stimulează şi îi corectează activitatea, dictându-i, totodată, nişte limite de timp şi de spaţiu pentru realizare. În acelaşi timp, mediul extern reprezintă nu doar un obiect concret sau un mediu funcţional (de exemplu, activitatea de muncă), ci totalitatea relaţiilor sociale şi interpersonale.

O verigă importantă în apariţia tulburărilor psihice este însuşi subiectul, caracteristicile sale personale, capacităţile, caracterul, procesele, experienţa şi particularităţile biologice. Interacţiunea

dintre situaţii şi caracteristicile personale ale subiectului are loc permanent. Starea psihică prezintă desfăşurarea în timp a caracteristicilor personale, esenţa ei psihologică. Nivelul diferit de implicare, de manifestare a aceloraşi caracteristici personale cauzează diferite stări psihice. În cercetările sale V.A. Iakunin a demonstrat că particularităţile individuale în manifestarea stărilor mentale este determinată de structura trăsăturilor psihologice ale personalităţii. Metaforic vorbind, starea psihică este punctul crucial la intersecţia diferitelor forţe dinamice situaţionale şi personale. „Situaţia parcă ar scoate din individ starea psihică, aşa cum cremenea scoate scânteia pentru iască" [159]. Această legitate este caracteristică pentru legea generală a determinismului psihologic, când factorii externi „acţionează întotdeauna indirect prin intermediul condiţiilor interne" [132]. Condiţiile interne sunt: caracteristicile individuale ale activităţii sistemului nervos central, legile ei interne, cerinţele, scopurile, sentimentele şi capacităţile, întregul sistem de abilităţi, deprinderi şi cunoştinţe, care reflectă experienţa individuală a omului şi experienţa acumulată de omenire. Totalitatea condiţiilor interne determină caracteristica psihologică a personalităţii [155].

Este de menţionat încă un element important al relaţiilor cauzale – „sistemul de factori" [63], care permite de a uni într-un sistem integru, dinamic şi funcţional diferite caracteristici psihice ale persoanei, mecanisme şi subsisteme. După cum susţine şi B.F. Lomov, acest factor determină în fiecare caz aparte particularităţile percepţiei psihice a obiectului, mijloacelor, condiţiilor şi circumstanţelor [116]. Sistemul de factori care influenţează apariţia stării psihice este nu altceva decât „semnificaţia personală". Ea reprezintă percepţia individualizată a atitudinii reale a unei persoane faţă de obiectele concrete ce fac parte din situaţie, conştientizate ca „importante pentru mine", la baza căreia se află orientarea personală, nivelul cerinţelor, valorile, rolurile, imaginea „Eu"-lui şi alte particularităţi ale conştiinţei. Noţiunea „semnificaţia personală" este utilizată în diferite domenii ale psihologiei, care au ca obiect de studiu atitudinea omului faţă de lumea înconjurătoare în dependenţă de locul lui în societate, motive, poziţii, emoţii ş.a.m.d. [115]. Semnificaţia personală este una dintre componentele de bază ale conştiinţei. Potrivit definiţiei date de A.N. Leontiev, ea reprezintă „evaluarea importanţei vitale pentru individ a circumstanţelor obiective şi a acţiunilor sale în aceste circumstanţe" [110, p.150].

Aşadar, factorii anxietăţii pot fi structuraţi în două categorii:

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

Factorii din prima categorie sunt reprezentaţi de predispoziţiile biologice native care

influenţează apariţia anxietăţii. De exemplu, sensibilitatea ridicată a părinţilor poate fi genetic transmisă copiilor.

Neorofiziologii E.Circo şi J.Chidgey argumentează influenţa secreţiei glandelor endocrine asupra anxietăţii [12; 142].

Cercetătorii A.Dobrovici, A.Liciko şi A.Rean consideră că un factor provocator de anxietate îl reprezintă dereglările funcţionale ale sistemului nervos central, în special dereglările în procesele volitive şi emoţionale. Tulburările sistemului nervos central pot genera anxietate, totodată determinând dificultăţi în activitatea de învăţare, comunicare şi în relaţiile preadolescenţilor cu cei din jur [90; 114; 129].

Potrivit psihologilor G.Arakelov, L.Bojovici, U.Şchiopu şi E.Verza, vârstei preadolescente îi sunt caracteristice profunde modificări morfofuncţionale şi biologice, acestea determinând stări puternice de disconfort psihic, şi anume: nelinişte, nesiguranţă, agitaţie, momente de neatenţie şi anxietate [66; 78; 51].

E.Albu, V.Astapov, E.Badea, F.Dolto, J.Eckersleyd, A.Muntean şi A.Munteanu consideră că anxietatea la preadolescenţi mai poate fi cauzată şi de incapacitatea de rezistenţă fizică la efort în condiţiile unei activităţi sistematice; de probleme de sănătate, defecte, deficienţe fizice, fiziologice care perturbează activitatea în care aceştea pot fi implicați [1; 70; 6; 91; 15; 27; 28].

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

Din această categorie de factori evidenţiem: factorul mediului academic, factorul complexităţii instruirii, factorul relaţional.

În acest context trebuie de constatat existenţa diferitelor particularităţi ale influenţei acestor factori asupra manifestării anxietăţii la studenţi în cadrul mediului universitar.

Deşi această vârstă este mai puţin vulnerabilă în raport cu cea preadolescentă [40], aceasta nu înseamnă că problema apariţiei anxietăţii la această vârstă devine mai puţin acută: pur şi simplu se schimbă valenţele factorilor de influenţă, se schimbă modelele de relaţii şi sociabile, se schimbă priorităţile etc.

Majoritatea cercetătorilor în problematica anxietăţii consideră că sistemul de instruire poate fi factorul apariţiei anxietăţii în următoarele condiţii:

- nivel scăzut de pregătire iniţială pentru a însuşi materia;

- alegerea incorectă a programului de studii;
- lipsa unei evaluări permanente;
- frica de insucces şi de evaluările curente şi finale;
- apariţia noilor relaţii între profesori şi studenţi, între studenţi-studenţi etc.

În acest sens, trebuie de menţionat că este foarte greu a sesiza/monitoriza factorii a căror influenţă asupra apariţiei anxietăţii este dominantă. Analiza diferitelor cercetări ne permite să constatăm o mare diversitate de combinaţii de factori care provoacă apariţia anxietăţii. De regulă, contextul, situaţia concretă determină şi factorii concreţi, şi invers. Totodată, aceşti factori şi contexte determină tipurile şi gradul de manifestare a anxietăţii.

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

Anxietatea obiectivă produsă de o ameninţare reală, obiectivă. Apare ca o reacţie emoţională la o ameninţare sau la sesizarea unui pericol real din lumea externă. Anxietatea obiectivă dispare odată cu dispariţia pericolului.

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

Anxietatea morală este generată de conflictul dintre „Eu" şi „Superego" (sine şi supraeu). Apare întotdeauna când impulsurile sinelui sunt în opoziţie cu standardele morale ale societăţii, iar „Superego" trăieşte sentimentul de vinovăţie, ruşine, autoînvinuire.

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

Cercetările lui L.I. Bojovici au demonstrat că stările afective joacă un rol extrem de important în activitatea de zi cu zi a individului. Una dintre funcţiile de bază este funcţia de conştientizare, care informează individul despre relaţiile lui la moment cu mediul extern şi, corespunzător, îi orientează comportamentul, încurajându-l să acţioneze în direcţia diminuării sau lichidării definitive a conflictului [77]. Autorul evidenţiază două tipuri de anxietate – *adecvată*, care reflectă lipsa obiectivă a condiţiilor pentru satisfacerea unor cerinţe şi *neadecvată,* când sunt prezente condiţiile necesare pentru satisfacerea nevoilor.

Deci, în primul caz oamenii sunt predispuşi să se comporte compulsiv întotdeauna şi

pretutindeni; în celălalt caz ei manifestă tulburări anxioase din când în când, în dependenţă de circumstanţe. Luând în calcul acest fapt, mulţi autori vorbesc despre anxietate ca despre o *caracteristică (personală)* şi ca despre o *stare (situaţională*).

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

R.Cattell şi A.Prihojan evidenţiază următoarele forme de manifestare a anxietăţii:

- *anxietate manifestată, accentuată* – este resimţită conştient şi are expresii directe în comportament şi în activitate;
- *anxietate voalată, ascunsă* – este inconştientă, se manifestă prin linişte excesivă, insensibilitate în faţa unor ameninţări şi chiar prin negarea, nerecunoaşterea anxietăţii. De asemenea, această formă se manifestă prin anumite mijloace specifice de comportament [175; 128].

Iu.Racu, în cercetarea sa, identifică următoarele manifestari ale anxietăţii care sunt şi criterii de recunoaştere a acesteia [40].

Tabelul 1.1. Manifestările specifice ale anxietăţii

Manifestări	**fiziologice**	tremurături, agitaţie, tensiune musculară, transpiraţie, ameţeală, palpitaţii, slăbiciune, mâini reci şi umede, gura uscată, respiraţie scurtă şi rapidă, bufee de căldură sau fiori reci, stare de rău, greaţă, senzaţie de gol în stomac
	afective	tensiune psihică, teamă, nervozitate, nelinişte, iritabilitate, stare permanentă de îngrijorare
	cognitive	scăderea puterii de concentrare, epuizare şi tensiune mentală, confuzie intelectuală, disconfort psihic

	comportamentale	evitare, oboseală generalizată, hiperventilaţie, exprimare verbală agitată, frecarea şi agitarea mâinilor, lovirea uşoară a obiectelor din jur cu degetele, activitate dezorganizată, performanţe scăzute, tendinţa de a depăşi starea de disconfort prin mecanisme defensive, insomnii

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

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

Fiecare din acestea poate fi împărţit încă în două subgrupe:

I.1. Pericolul este resimţit ca venind de la propriile impulsuri şi ca fiind îndreptat împotriva „Eu"-lui;

I.2. Pericolul este resimţit ca venind de la propriile impulsuri şi ca fiind îndreptat împotriva altora.

II.1. Pericolul este resimţit ca venind dinafară şi se referă la sine.

II.2. Pericolul este resimţit ca venind dinafară şi se referă la alţii [21; 22].

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

R.Cattell evidenţiează două tipuri de anxietate: anxietate – stare *şi* anxietate – trăsătură.

El subliniază că *anxietatea – stare* este determinată de semnalele unei posibile ameninţări care este însoţită de schimbări fiziologice. Cattell consideră că pentru fiecare individ aparte există un spectru de situaţii anxioase, în dependenţă de experienţa trăită şi de resursele personalităţii.

Anxietatea – trăsătură sau caracterologică, cum o mai numeşte Cattell, depinde nu de factori externi, ci are determinanţi interni (complexe ale personalităţii) şi reprezintă un conflict intern dinamic [175].

Ulterior, Ch.Spielberger preia şi definitivează concepţia lui R.Cattell. După Ch.Spielberger, *anxietatea – stare* este situaţională, fiind expresia personalităţii generată de factori externi, contextuali. Acest tip de anxietate denotă o permanentă predispunere a subiectului spre a percepe ca ameninţător un larg diapazon de situaţii, reacţionând la ele printr-o stare de alarmă. Anxietatea – stare are un caracter trecător, care poate surveni la orice individ. Ea este o reacţie ce rezultă din perceperea

conştientă a tensiunilor însoţită de activarea componentelor vegetative [223].

Anxietatea – trăsătură este o funcţie a experienţelor trecute şi are un caracter interiorizat, intrapsihic. Anxietatea – trăsătură este cronică, dispune de constanţă în manifestare, permiţând predicţii asupra subiecţilor asistaţi. Cei care au în structura lor de personalitate o asemenea trăsătură manifestă emoţionalitate negativă, anticipări pesimiste, reacţii motorii şi de hiperactivitate, incapacitate de concentrare şi relaxare, manifestări psihice de iritabilitate, instabilitate emoţională, aşteptare anxioasă, teamă permanentă de viitor, abulie, rău psihic, un sentiment de catastrofă şi tendinţa de a exagera valoarea evenimentelor aprioric banale. Anxietatea – trăsătură este o caracteristică individuală care exprimă diferenţe interindividuale relativ stabile în predispoziţia anxioasă. Anxietatea – trăsătură este o predispoziţie personală relativ generală de a trăi anxietate, care tinde să se manifeste indiferent de situaţie, fiind relativ stabilă [223].

A.Prihojan evidenţiază patru tipuri de anxietate în baza situaţiilor de care acestea sunt legate:

Anxietatea şcolară este anxietatea ce ţine de situaţii legate de şcoală şi de comunicarea cu învăţătorul (procesul instructiv-educativ). Copiii care suferă de anxietate şcolară se caracterizează prin trăiri emoţionale negative ce pot fi determinate de necesitatea lor de a se adapta la cerinţele şi normele şcolii, note, învăţător şi la cerinţele exagerate faţă de sine etc. [128].

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

Anxietatea de autoapreciere este anxietatea ce ţine de situaţii legate de reprezentările despre sine [128].

Anxietatea interpersonală este anxietatea ce ţine de situaţii de comunicare. A.Beck şi A.Cambosie o mai numesc şi anxietate socială [168; 242].

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

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

Anxietatea academică a fost în vizorul mai multor cercetători:

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

- Liebert și Morris au identificat două dimensiuni ale anxietății academice: cognitivă și emoțională [Apud 214].
- C.Taylor, E.Anton, G.Ross, Ch.Spielberger s-au axat pe problema măsurării și evaluării anxietății academice [227].
- Zeidner [241] a propus un model tranzacțional al anxietății academice care integrează o serie de caracteristici pentru înțelegerea și evaluarea acestui fenomen:
  - ✓ *caracteristicile situaţiilor evaluative* (natura şi dificultatea sarcinilor, constrângerile legate de timp, caracteristicile mediului fizic, caracteristicile examinatorilor etc.);
  - ✓ *variabilele legate de subiect* (trebuinţa acută de realizare, autoeficacitatea, abilităţile şcolare, capacitatea de procesare a informaţiilor, deprinderile şi abilităţile legate de studii etc.);
  - ✓ *percepţiile pe care subiectul le are cu privire la situaţiile de testare* (evaluări şi reevaluări ale situaţiilor de testare ca fiind ameninţătoare sau ca reprezentând o provocare);
  - ✓ *anxietatea pe care subiectul o resimte efectiv într-o situaţie de testare* (preocupările cognitive, reacţiile emoţionale, activarea fiziologică a sistemului nervos autonom);
  - ✓ *răspunsurile cu valoare adaptativă ale subiectului* (mecanisme de reducere a anxietăţii resimţită în plan subiectiv, precum şi strategii active sau pasive de adaptare la sarcina pe care o implică situaţia de testare);
  - ✓ *rezultatele cu valoare adaptativă* (centrarea cogniţiilor subiectului pe sarcina pe care o are de rezolvat, controlul în plan emoţional şi fiziologic, sentimentul de eficacitate personală etc.).
- Salamé [Apud 208] definește anxietatea academică ca o stare emoțională neplăcută, caracterizată prin:
  - ✓ tensiune psihică, aprehensiune şi nervozitate;
  - ✓ activarea sistemului nervos autonom, exprimată prin diverse simptome somatice, cum ar fi: palpitaţiile, transpiraţia în absenţa efortului fizic, tremorul vocii în situaţii de evaluare orală sau a mâinii în situaţii de evaluare scrisă.

    Aceste reacţii pot fi activate de o clasă de variabile ale personalităţii, printre care:
  - ✓ lipsa încrederii în propria capacitate de a reuşi;
  - ✓ îngrijorarea în legătură cu propria competenţă şi cu nivelul de pregătire pentru test;

- ✓ cogniţii negative, legate de o posibilă pierdere a stimei de sine, în caz de eşec;
- ✓ cogniţii negative, legate de eventuala pierdere a stimei din partea celorlalţi;
- ✓ cogniţii negative, legate de o posibilă pierdere a oportunităţilor pentru satisfacerea viitoarelor scopuri;
- ✓ cogniţii negative, legate de alte posibile consecinţe asociate eşecului.

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

- ✓ absenţa familiarităţii cu situaţii similare de evaluare, care poate accentua cogniţiile de anticipare a eşecului şi îndoiala subiectului în legãturã cu nivelul la care este pregãtit;
- ✓ performanţele anterioare obţinute în situaţii similare de evaluare şi consecinţele lor asupra autoevaluării abilităţii de a face faţă în asemenea situaţii;
- ✓ predispoziţia generală la anxietate, care poate accentua lipsa de încredere şi îngrijorarea subiectului în legãturã cu propriile competenţe.

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

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

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

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

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

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

J.Taylor susţine că sunt trei niveluri de manifestare a anxietăţii:

- *redus* – indică fie „sănătate mintală", fie absenţa unei incitări stresante. Manifestarea uşoară a anxietăţii poate fi considerată un fenomen normal şi optim. Anxietatea este necesară, ea acţionând ca un imbold care susţine activitatea;
- *moderat* – reprezintă intrarea în zona stării de anxietate. Se caracterizează printr-o stare psihică neplăcută de îngrijorare şi incertitudine pe care o resimte individul. Nivelul moderat de anxietate este asociat cu unele manifestări fiziologice. A fost evidenţiat faptul că persoanele cu un nivel moderat de anxietate au tendinţa să ascundă această stare;
- *ridicat* – este o stare psihică reactivă la o situaţie puternic anxiogenă. Un nivel ridicat de anxietate poate avea ca efecte diminuarea capacităţii de coordonare musculară, epuizarea energetică şi apariţia rapidă a oboselii, perturbarea capacităţii de concentrare ducând la limitarea comportamentului adaptativ şi individul devine incapabil de a realiza sarcinile propuse. Nivelul ridicat de anxietate împiedică realizarea unor performanţe înalte [232].

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

- *nivelul constructiv* – sporeşte originalitatea soluţiei, unicitatea ideii, contribuie la mobilizarea resurselor emoţionale, volitive şi intelectuale ale personalităţii;

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

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

Dacă e să ne referim la nivelul de manifestare a anxietăţii academice, putem evidenţia următoarele niveluri: *scăzut, optimal/moderat/mediu, mărit/ridicat*. Ideea despre existenţa semnificaţiilor optimale ale anxietăţii personale este confirmată de diferiţi cercetători. Pentru noi, nivelul optimal/moderat al anxietăţii academice prezintă interes din următorul considerent: studentul cu un asemenea nivel de anxietate poate obţine rezultate maximal posibile pentru el. În acelaşi timp, anxietatea academică optimală/moderată asigură o activitate eficientă de învățare, stabilă şi calitativă, obţinerea unor rezultate reale, accesibile pentru studentul cu un anumit potențial cognitiv.

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

Gândirea ocupă un loc important în procesul de autodezvoltare a personalităţii, contribuie activ la formarea conştiinţei acesteia. Gândirea reprezintă facultatea superioară a creierului omenesc, care reflectă realitatea obiectivă, se manifestă ca un proces complex de cunoaştere a relaţiilor dintre obiectele şi fenomenele ce ne înconjoară. Mecanismul de gândire (mecanismul cognitiv) constă în modelarea şi prognozarea activităţii. Bazându-se pe experienţa emoţională şi pe gândire, omul are posibilitatea să achiziţioneze unele cunoştinţe despre caracteristicile şi relaţiile dintre sisteme, care nu sunt accesibile activităţii empirice.

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

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

1. Conform definiţiei date de J.Royce şi coautorii lui, stilul reprezintă un subsistem multidimensional, bine organizat, de procese, cu ajutorul cărora organismul pune în aplicare alte fenomene. Stilul constituie nucleul personalităţii, în care autorii au evidenţiat, de rând cu subsistemul de stil, şi subsistemele senzoriale, motorice, cognitive, afective şi de valori [214].
2. M.A. Holodnaia [150] subliniază legătura stilului cognitiv cu aspectele specifice activităţii productive de cunoaştere şi le determină drept capacităţi şi metode de organizare a intelectului. Despre structura bifactorială (teoria celor doi factori) a unuia dintre segmentele stilului cognitiv (dependenţe de câmp) – schimbarea situaţională şi dependenţa de intelect – a menţionat S.B. Messer [207].
3. Stilul este „realitatea subiectivă, care pătrunde la toate nivelurile personalităţii, începând cu particularităţile creierului şi mecanismele inconştiente de apărare şi terminând cu particularităţile de comunicare şi de caracter” [153].
4. Stilul formează „caracteristica unui sistem de operaţii la care este predispusă orice personalitate în virtutea proprietăţilor sale individuale” [162].
5. Stilul este „structura psihologică invariantă a proprietăţilor bazale la producerea reacţiei de răspuns, care asigură predispoziţia persoanei către anumite modalităţi de cunoaştere, ce se manifestă sub forma caracteristicilor perceptive, senzomotrice, afective şi cognitive şi prin modalităţile de explorare a lumii materiale şi sociale” [113].

Cercetării specificului individual al procesului de prelucrare a informaţiei, adică a stilurilor cognitive, i se acordă în ultimul timp o atenţie deosebită. În corespundere cu modalitatea de a recepţiona şi a reproduce informaţia, de a o structura şi a o analiza, sunt evidenţiate câteva tipuri de persoane. În acest context, noţiunea „stil cognitiv” se referă, în primul rând, la deosebirile individuale în procesul de prelucrare a informaţiei, în al doilea rând – la tipurile de persoane cu diverse caracteristici ale sistemului cognitiv [150].

Iniţial, termenul „stil cognitiv” era utilizat pentru a consemna anumite diferenţe individuale în activitatea de cunoaştere, pentru care psihologia cognitivă tradiţională nu putea propune la momentul dat o interpretare teoretică adecvată. Statutul fenomenologic al stilurilor cognitive a fost determinat în dependenţă de câteva circumstanţe fundamentale: 1) diferenţele individuale în activitatea de

cunoaştere, definite ca stil cognitiv, se deosebesc de diferenţele individuale prin gradul de succes al activităţii intelectuale; 2) stilurile cognitive, care reprezintă, în primul rând, caracteristici ale sferei de cunoaştere, sunt cercetate în acelaşi timp ca manifestări ce ţin de organizarea generală a personalităţii, deoarece modalităţile individuale de prelucrare a informaţiei sunt strâns legate de necesităţi, motivaţie, afecte ş.a.m.d.; 3) stilurile cognitive erau apreciate drept formă de activitate intelectuală de ordin superior, deoarece se considera că funcţia lor de bază contribuie, într-o măsură mai mare, la coordonarea, reglarea proceselor „fundamentale" ale cunoaşterii, decât la recepţionarea şi prelucrarea informaţiilor cu privire la influenţele externe; 4) stilurile cognitive erau prezentate ca niște structuri intermediare între subiect şi realitate, care influenţează direct desfăşurarea proceselor comportamentale de adaptare [150].

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

Într-o altă accepţiune asupra stilurilor, ce aparţine lui G.Bleckle [170, p.337], stilul reprezintă un mediator între trăsăturile de bază ale personalităţii şi performanţă; el reflectă utilizarea competenţelor profesionale, influenţând exprimarea lor şi, totodată, participă la dezvoltarea competenţelor prin alegerea strategiilor în acord cu cerinţele sarcinii. R.Şacurov [152] pune în evidenţă gradul de participare a fiecărui membru la activitatea de grup şi la determinarea obiectivelor ei, măsura în care profesorul sau însişi studenţii deleagă responsabilitatea, caută să diminueze conflictele. Astfel, stilul este totalitatea relaţiilor reciproce specifice unui colectiv şi se manifestă în primul rând în maniera de a vorbi şi de a comunica.

În studiile cercetătorilor G.Bleckle [170, p.337], S.Marcus şi A.Catina [26] stilul este tratat ca o modalitate de optimizare a activităţii profesionale a omului de ştiinţă, a inginerului, a medicului, a artistului, a pedagogului etc. Aceste studii au fost orientate în principal spre evidenţierea aspectelor psihologice şi mai puţin spre precizarea modalităţilor de funcţionare a acestuia în diverse domenii de activitate socială. E clar că în viaţa obişnuită se acordă mai multă atenţie comportamentului unei persoane – „ceea ce face", decât „cum face". Astfel, autorii îşi axează studiul mai mult pe „ceea ce se

realizează", decât pe modalităţile „cum se realizează".

S.Kerka [201] defineşte *stilul cognitiv* ca fiind puterea, capacitatea individuală de receptare a informaţiei, de formare a conceptelor, de reţinere şi prelucrare a informaţiei, ca o dimensiune a stilului de învăţare. Studii de psiholofie cognitivă arată că acest stil nu ce se învaţă, ci relevă cum are loc prelucrarea concretă şi abstractă a conţinuturilor informaţionale, care este specificul utilizării mecanismelor implicate de fiecare individ, pentru a construi răspunsuri proprii, personalizate şi evidenţiind astfel anumite alegeri ale acestuia, orientări, preferinţe.

În studiul său, R.Sternberg [229] susţine că oamenii îşi folosesc stilul pentru a-şi guverna în mod activ gândirea şi comportamentul. Formarea stilului propriu se află mai mult în concordanţă cu înclinaţia, propensiunea (*prodivity*), decât cu capacităţile (*abilities*) şi, ca atare, se află la intersecţia dintre capacităţi şi personalitate. Astfel, persoanele creative posedă capacităţi superioare de a se confrunta cu noul, dar şi dorinţa de a vedea probleme în situaţii noi, neobişnuite, de a accepta noi provocări şi de a structura lucrurile în manieră proprie. Persoanele creative tind să deţină un stil „global" care este opus celui „local", preferă să trateze probleme semnificative şi vaste.

C.Platon [138] atribuie stilului cognitiv un ansamblu de procese şi particularităţi, caracteristice activităţii de cunoaştere. Aflându-se în interdependenţă cu diverse procedee şi mijloace specifice, cercetătoarea concepe stilul cognitiv ca fiind o caracteristică structurală a persoanei, independentă de conţinutul activităţii acesteia. Totodată, autoarea evidenţiază un şir de parametri/dimensiuni ai/ale stilului cognitiv, cele mai cunoscute fiind:

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

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

intermediară între intenţiile persoanei şi condiţiile impuse de situaţia obiectivă [188], diferenţele stabile şi constante între organizarea cognitivă şi funcţionalitatea cognitivă [178], profilul abilităţilor mintale [174], caracteristicile fixe de ordin superior, care specifică tipurile de procese cognitive şi afective [234], particularităţile individuale ale proceselor cunoaşterii, care se manifestă constant în diverse situaţii sau în soluţionarea diferitelor probleme [150].

Totuşi, putem observa că numeroasele definiţii pentru stilurile cognitive conţin unele componente comune: 1) stilul cognitiv este un aspect procesoral (instrumental) al activităţii intelectuale, care determină modalitatea de a dobândi un anumit produs cognitiv; 2) stilul cognitiv reprezintă o unitate bipolară, adică fiecare stil cognitiv se defineşte prin două forme extreme ale reacţiei cognitive (dependenţa de câmp – independenţa de câmp, impulsivitatea – reflexivitatea ş.a.m.d.); 3) stilul cognitiv este o caracteristică stabilă şi constantă în timp a omului, care se depistează la diferite niveluri ale reacţiei cognitive; 4) manifestările de stil nu implică judecăţi de valoare, deoarece reprezentanţii fiecărui stil, în situaţii diferite, au priorităţile lor.

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

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

Aşadar, una dintre clasificări are la bază următoarele criterii:

Dependenţa de câmp – independenţa de câmp. Adepţii acestei clasificări au luat drept bază tipurile de personalitate extravert şi intravert [118; 113], în măsura în care prezintă interes pentru cercetarea anxietăţii. Acest criteriu a fost introdus pentru prima dată de H.Witkin [236], care a participat la cercetările psihologice Geştalt. G.Witkin s-a preocupat de influența proprietăților perceptuale ale diferitelor părţi ale câmpului asupra perceperii vizuale a structurii integre. Parametrul specificat a fost cercetat destul de minuţios în literatura de specialitate de peste hotare. În final, aceste teorii au dat naştere conceptului de „psihologie diferenţială", esenţa căreia se reduce la constatarea diferenţelor individuale stabile în gradul de percepţie articulată. Mai mulţi cercetători au constatat că oamenii cu o percepţie mai bine articulată posedă o organizare mai bună a câmpului perceptual [150; 154]. După cum susţine Witkin, articularea se bazează pe „capacitatea de a acţiona, de a se afirma, de a organiza, de a folosi factorii relevanţi ai câmpului şi de a controla forţele destructive din sine însuşi" [236].

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

Analiza ulterioară a comportamentului pe care subiecţii l-au avut în perioada testărilor a scos în evidenţă două strategii. Subiecţii impulsivi erau mai hotărâţi în rezolvarea sarcinilor intelectuale, luau mai rapid decizii, dar, deseori, greşeau. Subiecţii reflexivi meditau mai îndelung, în schimb răspunsurile lor erau corecte.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

În clasificarea dată se evidențiază următoarele stiluri cognitive:

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

care studenții nu pot manifesta activismul propriu.

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

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

Analizând particulrităţile interacţiunii stiluri cognitive – anxietate şi stabilind stiluri cognitive ca posibile surse de apariţie a anxietăţii, ele pot îndeplini şi funcţia de reglare şi diminuare a anxietăţii

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

1.4. Concluzii la capitolul 1

1. Analiza retrospectivă a problemei anxietăţii în psihologie ne permite să constatăm că anxietatea reprezintă un fenomen complex şi dinamic, o trăsătură a personalităţii determinată de factori sociali, biologici şi psihologici şi este privită ca stare afectivă de neliniște, frică, stres, nesiguranţă, neliniște. Anxietatea că trăsătură a personalităţii de a reacţiona la ameninţări şi pericol şi ca o stare legată de o anumită situaţie se manifestă diferit pe parcursul unui timp limitat, fiind determinată de mai mulți factori interni şi externi.
2. Generalizând diferite abordări ale tipurilor de anxietate, putem deduce că există diferite temeiuri de a clasifica acest fenomen. Pentru cercetarea noastră cea mai adecvată clasificare ţine de două aspecte: 1) anxietate – stare, anxietate – trăsătură; 2) anxietate situaţională/ academică, care influenţează rezultatele activităţii, în cazul dat – ale activităţii de învăţare şi inserţie socială a studenţilor. Cu alte cuvinte, anxietatea situaţională/ academică reprezintă trăirile emoţionale pe care le are studentul înaintea, în timpul sau după executarea unei sarcini concrete.
3. Anxietatea poate avea diferite forme de manifestare: fiziologice, psihologice, cognitive şi comportamentale, precum şi diferite niveluri, în cazul cercetării date: scăzut, optimal/ moderat, mărit/ridicat.
4. Anxietatea ca fenomen şi trăsătură psihologică este determinată în mare parte de particularităţile psihologice ale personalităţii: temperament, stiluri cognitive şi poate fi depăşită, reglată, diminuată prin mecanisme psihologice şi educaţionale.
5. Analiza diferitelor studii privind problematica anxietăţii academice la studenţi ne permite să deducem că există interacțiune dintre anxietate şi trăsăturile individual-tipologice ale personalităţii: temperament, caracter, stiluri cognitive. Deoarece activitatea de cunoaştere este una dominantă în cadrul universitar, studierea anxietăţii, şi, în primul rând, a celei situaţionale/academice în raport cu stilurile cognitive ale studenţilor, este argumentată şi deschide noi perspective de diminuare şi reglare a acestui „fenomen”. Identificând un număr mare de definiţii ale stilului cognitiv, putem conchide următoarele:
   - *stilul cognitiv este un aspect procesoral (instrumental) al activităţii intelectuale, care*

determină modalitatea de a dobândi un anumit produs cognitiv;

- *stilul cognitiv este o caracteristică stabilă şi constantă în timp a omului;*
- *manifestările de stil nu implică judecăţi de valori, deoarece reprezentanţii fiecărui stil, în diferite situaţii, au un comportament prioritar/specific;*
- *datele privind relaţia nemijlocită dintre stilurile cognitive şi anxietatea academică a studenţilor sunt insuficiente şi contradictorii.*

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

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

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

Iar **obiectivele cercetării** sunt următoarele:

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

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

2.1. Designul cercetării experimentale a interacțiunii anxitate academică – stiluri cognitive la studenți

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

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

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

- identificarea particularităților de manifestare a anxietăţii academice corelate cu tipologia stilurilor cognitive la studenți;
- stabilirea cadrului reflexiv şi motivaţional raportat la manifestarea anxietăţii situaţionale/academice la studenţi și la tipologia stilurilor cognitive;
- determinarea profilului studentului anxios.

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

1. Există diferențe și interacțiune în manifestarea anxietăţii academice la studenţi, în dependenţă de:
   a) tipologia stilurilor cognitive;
   b) nivelul de reflexie/nivelul de motivaţie.

2. Studenţii cu un grad înalt de anxietate au un profil psihologic de personalitate diferit de studenţii cu un grad redus/mediu de anxietate.

3. Mecanismele psihologice de reflexie şi motivaţie, prin funcțiile lor în raport cu anxietatea și stilurile cognitive, pot regla și diminua anxietatea academică la studenţi.

Demersul diagnostic a vizat următoarele aspecte corelate cu ipotezele cercetării:

- determinarea stilurilor cognitive şi a celor de învăţare la studenţi;
- stabilirea nivelurilor de manifestare a anxietăţii, în special a anxietăţii academice, la studenţi cu diferite stiluri cognitive;
- stabilirea interacțiunii dintre nivelurile de manifestare a anxietăţii academice la studenţii cu

diferite stiluri cognitive şi cu diferite niveluri de motivaţie şi reflexie a acestora.

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

Lotul de studenţi a fost selectat conform următoarelor cerinţe: să reprezinte diferite instituţii de învăţământ superior; să fie de la diferite specialităţi; să realizeze studiile cu frecvență la zi; să fie de la anul 1-2 de învăţământ. Au fost selectaţi **99** de studenţi de la USM, specialităţile: educaţie civică, clasele primare, psihopedagogie, psihologie şi **36** de studenţi de la AMTAP, specialităţile: coregrafie, muzicologie, teatrologie.

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

I. Determinarea stilului cognitiv din perspectiva manifestării anxietăţii academice la studenţi: chestionarul de identificare a stilului cognitiv elaborat de P.Honey și A.Mumford. Chestionarul este orientat spre stabilirea stilurilor cognitive ale studenților (activ, reflexiv, teoretic și practic). Profilul stilului cognitiv se stabilește prin transpunerea scorului final pe patru axe, corespunzătoare stilurilor respective (Anexa 10).

II. Evaluarea/diagnosticarea manifestării anxietății la studenți:

1. Scala anxietăţii reactive (ca stare şi ca trăsătură) a lui Ch.D. Spielberger. Testul cuprinde 40 de itemi şi conţine scale separate pentru evaluarea anxietăţii – stare şi a anxietăţii – trăsătură: scala S – AS (STAI Form X - 1) şi scala T – AT (STAI Form X - 2). Anxietatea – stare (Scala S) constă din 20 de descrieri. Pe baza lor preadolescenţii indică felul cum se simt într-un anumit moment. Pentru fiecare item sunt prevăzute patru variante de răspuns: 1 – nu este aşa; 4 – fără îndoială, este aşa. Anxietatea – trăsătură (Scala T), de asemenea, constă din 20 de descrieri, dar instrucţiunile preconizează ca preadolescenții să precizeze modul cum se simt ei în general. Pentru scala T se propun următoarele variante de răspuns: 1 – aproape niciodată, 4 – permanent. Inventarul de expresie a anxietăţii că stare şi ca trăsătură este întocmit astfel, încât poate fi aplicat individual și în grup.
2. Scală de anxietate (J.Taylor). Testul are drept scop să discrimineze şi să evalueze sentimentele de insecuritate, de lipsă de încredere în forţele proprii, stările de neliniște, în general, situaţiile evitabile în corelaţie cu anumite simptome fiziologice psihosomatice. Chestionarul conţine 50 de afirmaţii, la care preadolescentul examinat răspunde prin „da” sau „nu”. Testarea se face individual sau în grup şi durează 15-30 de minute.
3. Chestionarul de evaluare a anxietăţii academice (Alpert-Haber). Chestionarul de.evaluare

a anxietăţii academice a fost elaborat de Alpert-Haber în 1960. El stabileşte rolul anxietăţii în însuşirea cunoştinţelor academice. Instrumentul conţine 19 itemi aleşi după criteriul performanţelor academice. Se face distincţie între anxietatea care facilitează însuşirea cunoştinţelor şi cea care o împiedică. Subiectul apreciază pe o scală de la 1 la 5 puncte intensitatea cu care resimte fiecare simptom.

III. Evaluarea reflexivității studenților în domeniul academic.

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

IV. Evaluarea motivelor pentru învățare la studenți:

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

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

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

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

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

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

Factorul C (instabilitate emoţională – stabilitate emoţională); extrema dimensiunii mici ne arată că individul este uşor influenţat de emoţii; instabil, reacţionează la frustraţie într-o manieră emoţională, îşi schimbă uşor interesele, este excitabil, evită resposabilităţile; poate manifesta tulburări psihosomatice (fobii, somn agitat, temeri iraţionale), apare comportamentul obsesiv, starea de oboseală. La celălalt pol este plasat individul echilibrat emoţional, cu un caracter puternic, matur, stabil. El este capabil să aprecieze real situaţia şi să o dirijeze. Uneori el manifestă rigiditate emoţională, insensibilitate. Puctajul înalt îi permite să se adapteze chiar şi în situaţii de tulburări psihice.

Factorul E (supunere – dominanţă); polul corespunzător notelor mici descrie o personalitate cu un caracter slab, supusă, ascultătoare, amabilă, dar în acelaşi timp timidă, uşor cedează, dependentă. Aceste persoane supuse, tacticoase, pot să-şi piardă echilibrul în prezenţa unui conducător autoritar. Polul opus, cel al notelor mari, este reprezentat de persoane autoritare, încrezute în sine, insistente până la agresivitate; persoane independente, ostile, încăpăţânate, în situaţii de comunicare sunt dornice să capteze toată atenţia şi să fie admirate.

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

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

Factorul O (încrederea – tendinţa spre culpabilitate); notele joase de la această dimensiune indică un comportament calm, persoana fiind încrezută în forţele proprii, rezistentă la stres, liniştită,

mulţumită de sine. Totodată persoana este flexibilă, nu simte pericolul, uneori într-o aşa măsură, încât nu observă când grupul de alături a acceptat o altă cale. Notele înalte accentuează tendinţa spre un comportament anxios în situaţiile dificile persoana fiind, sensibilă la reacţia celor din jur, cu sentimentul acut al datoriei, de aici şi tendinţa spre culpabilitate.

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

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

Factorul I (adaptare – anxietate); individul care se află la polul de jos este, în linii mari, mulţumit de sine şi poate să obţină ceea ce consideră el mai important. Această zonă semnifică şi o motivaţie insuficientă în situaţiile dificile şi imposibilitatea de a realiza dorinţele. În zona opusă apare nivelul înalt de anxietate. Anxietatea nu e cauzată numaidecât de o nevroză, ci poate fi o reacţie la o anumită situaţie. Persoana nu se poate adapta, este nesatisfăcută de rezultatele obţinute. Un nivel puternic al anxietăţii poate perturba activitatea individului, provocând tulburări psihosomatice.

2.2. Analiza rezultatelor studiului anxietăţii academice la studenţi cu diferite stiluri cognitive, niveluri de reflexie şi motivaţie

Diagnosticarea manifestării anxietăţii generale şi academice la studenţi cu diferite stiluri cognitive şi identificarea particularităţilor de interacţiune

Determinarea stilului cognitiv la studenţi

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

Distribuirea studenţilor în dependenţă de stilul cognitiv este reflectată în următoarele tabele.

Tabelul 2.1. Distribuirea studenţilor în raport cu stilurile cognitive

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

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

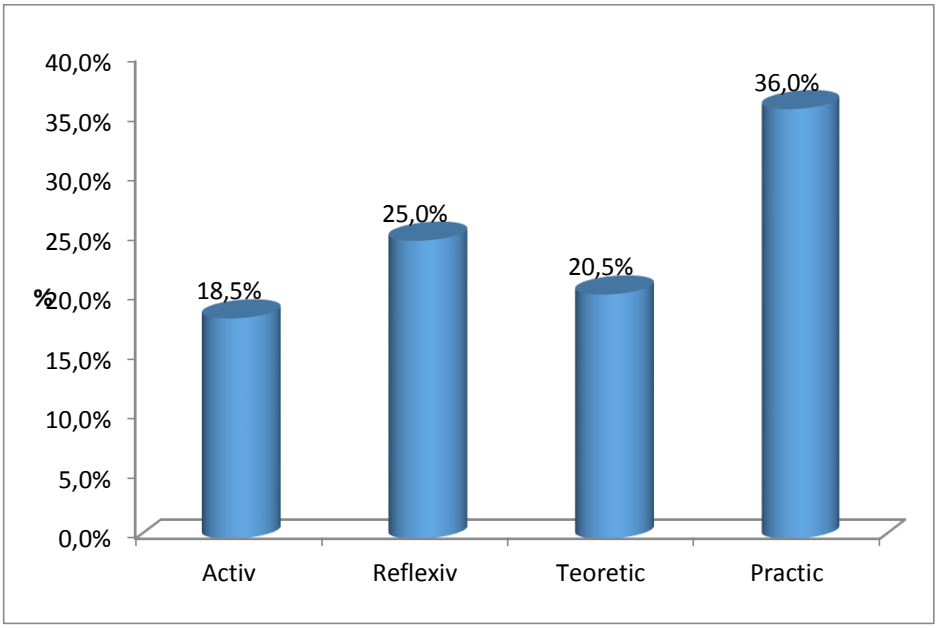


Fig.2.1. Stiluri cognitive ale studenţilor implicați în cercetare: date comparative.

Analiza rezultatelor testului ne permite să concluzionăm:

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

de învățământ respective, dar și prin specificul viitoarei profesii.

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

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

- *Studenţii* care se caracterizează printr-un *stil cognitiv activ* se implică în activităţi şi experienţe noi fără multe condiţii şi prejudecăţi.

Manifestă entuziasm față de orice este nou, emit judecăţi bazate mai mult pe sentimente şi intuiţie decât pe teorie, concepte. Studenţii din această categorie sunt capabili să activeze în grupuri, să promoveze inovaţii, sunt impulsivi și mai puțin rezistenți la situații de stres.

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

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

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

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

Diagnosticarea manifestării anxietăţii şi a anxietăţii academice la studenţii cu diferite stiluri cognitive

În scopul verificării ipotezei, conform căreia există diferenţe în manifestarea anxietăţii academice la studenţi în dependenţă de stilurile cognitive în diferite contexte reflexive şi motivaţionale, am aplicat următoarele probe: scala de manifestare a anxietăţii Tayler; inventarul de expresie a anxietăţii, ca stare şi ca trăsătură, Ch.Spielberger; chestionarul de evaluare a anxietăţii academice, Alpert-Haber.

La pretestare au luat parte toţi studenţii de la USM şi AMTAP implicaţi în cercetare. Ei au marcat răspunsurile cu codul care a fost aplicat şi la testarea privind identificarea stilurilor cognitive la studenţi.

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

Rezultatele obţinute privind nivelul de manifestare a anxietăţii generale la studenţi sunt prezentate în Figurile 2.2. și 2.3.

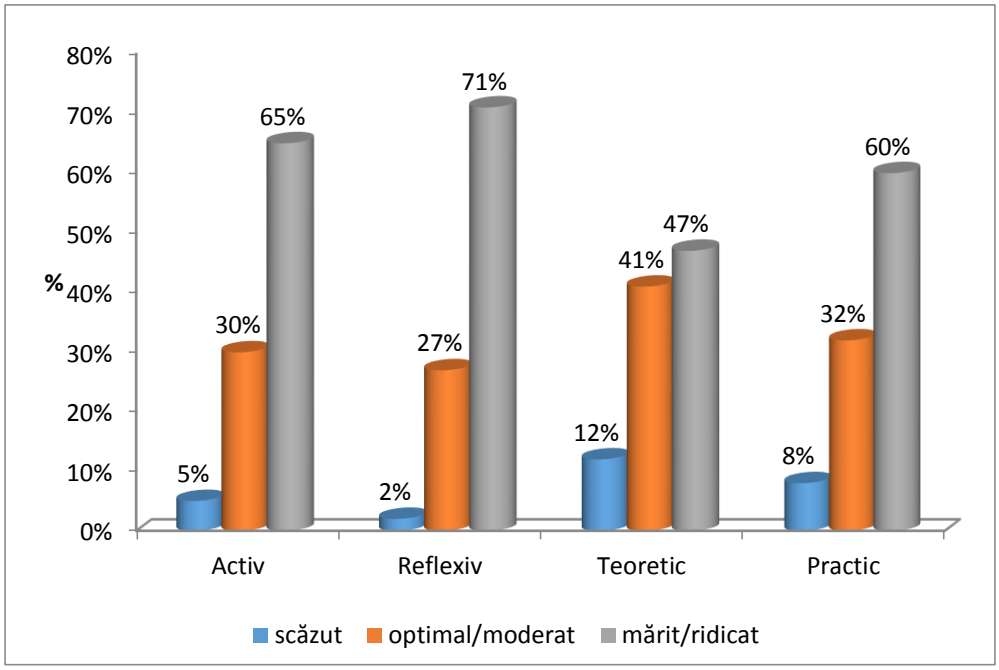


Fig. 2.2. Distribuirea rezultatelor privind nivelul de anxietate generală la studenţii cu diferite stiluri cognitive (scala Taylor)

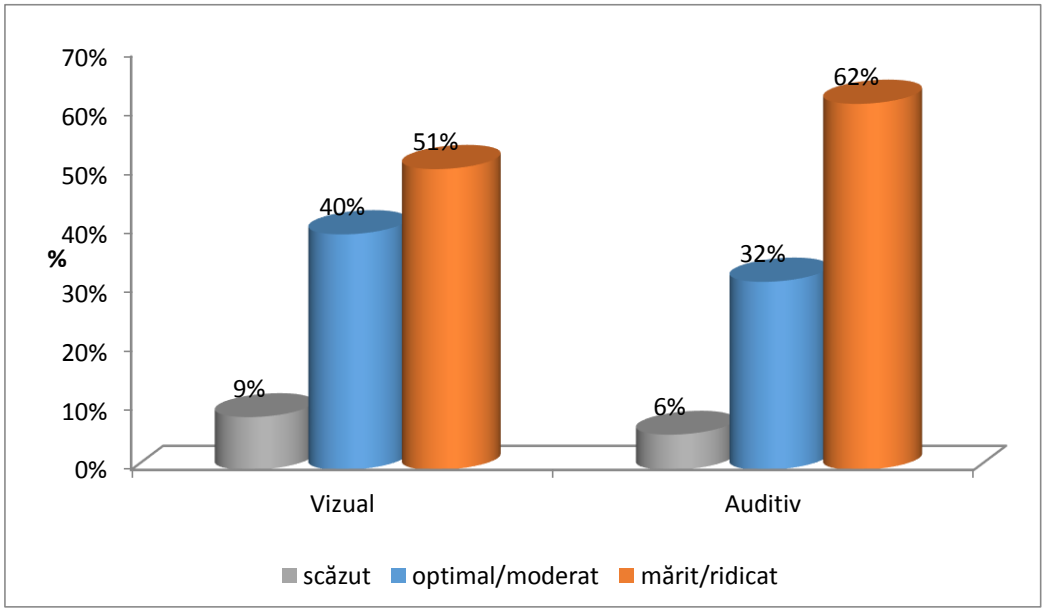


Fig. 2.3. Distribuirea rezultatelor privind nivelul anxietăţii la studenţi cu diferite stiluri de învăţare (scala Taylor)

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

De menţionat existenţa unui număr foarte mic de studenţi din toate categoriile cu nivel scăzut/redus de anxietate (între 2% şi 12%).

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

Aşadar, în raport cu rezultatele chestionării în baza scalei de manifestare a anxietăţii Taylor studenţii se împart în trei categorii: cu nivel scăzut/redus, cu nivel moderat/optimal şi cu nivel ridicat/mărit de anxietate.

Prima categorie de studenţi (între 2% şi 12%) cu nivel redus/scăzut de anxietate se caracterizează prin stabilitate emoţională şi psihică, încrederea în forţele proprii, resursele psihice le permit să facă faţă cerinţelor academice şi personale. În dependenţă de stilul cognitiv sau stilul de învăţare, anxietatea la această categorie de studenţi are caracteristici cam asemănătoare, dar şi diferite: de exemplu, intensitatea şi durata anxietăţii reduse se manifestă mai accentuat la studenţii cu stil cognitiv reflexiv şi cu stil cognitiv activ.

Tot în cadrul acestei categorii s-a constatat un specific de manifestare a anxietăţii la studenţii cu stil cognitiv reflexiv: s-a înregistrat numai 2% de studenți cu nivel scăzut de anxietate. Analizând starea şi comportamentul academic al studenţilor cu stil cognitiv activ, am ajuns la următoarea concluzie: studenţii cu stil cognitiv activ se caracterizează prin performanţe mai joase decât cei cu stil cognitiv teoretic, încrederea în forţele proprii se compensează cu activismul, îi îngrijorează eventualele eşecuri etc.

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

A doua categorie de studenţi (între 27% și 43%) cu nivel moderat/optimal de anxietate se caracterizează prin stabilitate emoţională şi psihică; deşi starea psihică neplăcută îi îngrijorează, însăşi această stare ei o pot gestiona şi ascunde. Studenţii din această categorie au capacitatea de a se „elibera” de neliniște în cazul unor testări, concursuri, întreceri etc. Ei își pot concentra atenţia şi se pot mobiliza pentru realizarea activităţii respective.

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

Categoria a treia de studenţi (între 41% şi 71%) manifestă un nivel ridicat/mărit de anxietate. Pentru aceşti studenţi sunt specifice stări de instabilitate psihică şi emoţională, neîncrederea în forţele proprii etc. Practic, majoritatea studenţilor din această categorie au dat un răspuns afirmativ pentru toţi itemii ce vizează emotivitatea şi îngrijorarea. Analiza rezultatelor pretestului ne-a permis să stabilim următoarele tendinţe:

- creşterea nivelului de anxietate la studenţi are consecinţe negative asupra performanţelor academice, asupra sănătăţii emoţionale şi relaţiilor cu semenii şi cadrele didactice;
- creşterea nivelului de anxietate este determinată în mare parte de nivelul scăzut de dezvoltare cognitivă a studenţilor, de slaba dezvoltare a abilităţilor de învăţare, de necunoaşterea particularităţilor cognitive proprii de învăţare (a stilurilor cognitive şi a stilurilor de învăţare) etc.

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

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

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

studenţi (chestionarul Ch.Spielberger) sunt prezentate în Figurile 2.4 şi 2.5.

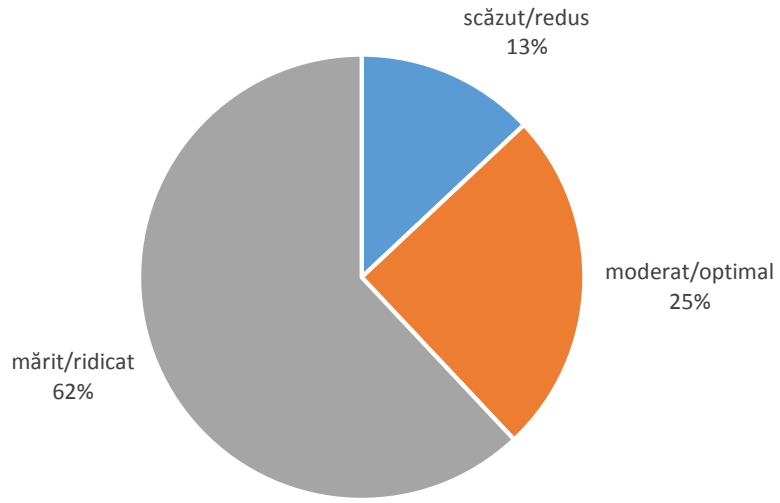


Fig. 2.4. Distribuirea rezultatelor privind nivelul anxietăţii-stare la studenţii cu stil **cognitiv activ**

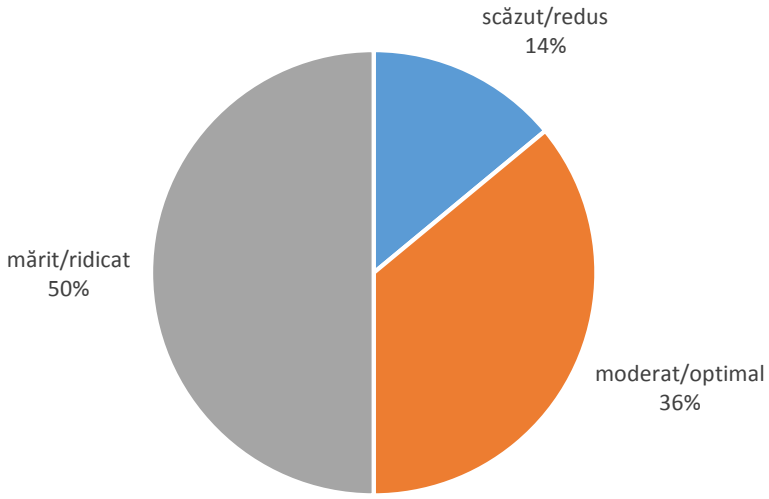


Fig. 2.5. Distribuirea rezultatelor privind nivelul anxietăţii-trăsătură la studenţii cu stil **cognitiv activ**

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

Se observă o deosebire în manifestarea anxietăţii-stare şi a anxietăţii-trăsătură la studenţii cu stil cognitiv activ (discrepanţa constituie 72%). Evident este faptul că contextul academic are o

amprentă/influenţă puternică asupra apariţiei şi manifestării anxietăţii la studenţi, inclusiv asupra celor cu stil cognitiv activ.

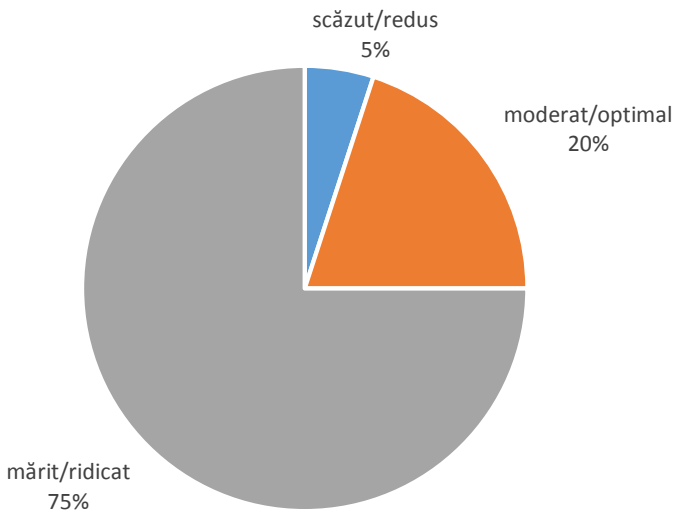


Fig. 2.6. Distribuirea rezultatelor privind manifestarea anxietăţii-stare la studenţii cu stil **cognitiv reflexiv**

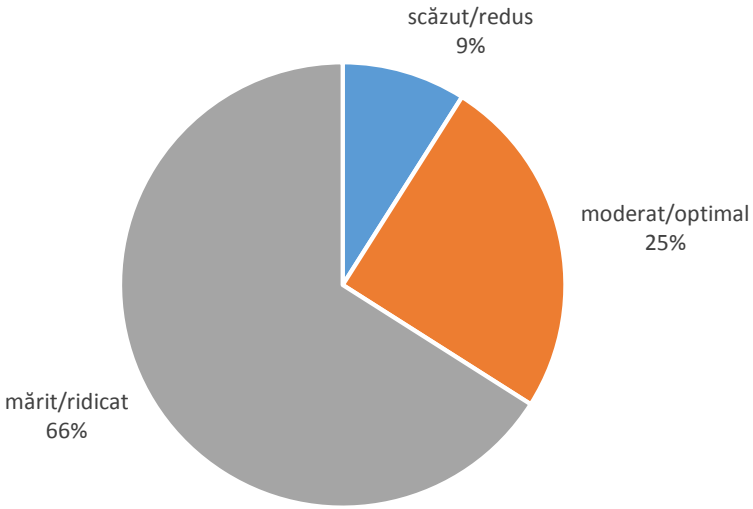


Fig. 2.7. Distribuirea rezultatelor privind manifestarea anxietăţii-trăsătură la studenţii cu stil **cognitiv reflexiv**

Şi în cazul acestei categorii de studenţi se înregistrează un scor ridicat/mărit privind anxietatea-stare (între 75% şi 66%) şi un alt scor ridicat/mărit de manifestare a anxietăţi-trăsătură (66%).

Constatăm şi o situaţie specifică acestei categorii de studenţi: cel mai înalt scor de manifestare a anxietăţii-stare s-a înregistrat anume în această categorie (75%).

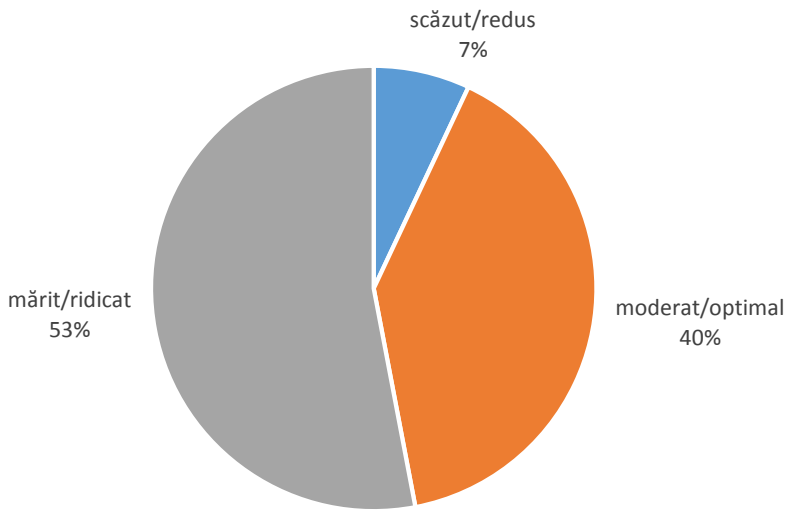


Fig. 2.8. Distribuirea rezultatelor privind manifestarea anxietăţii-stare la studenţii cu stil **cognitiv teoretic**

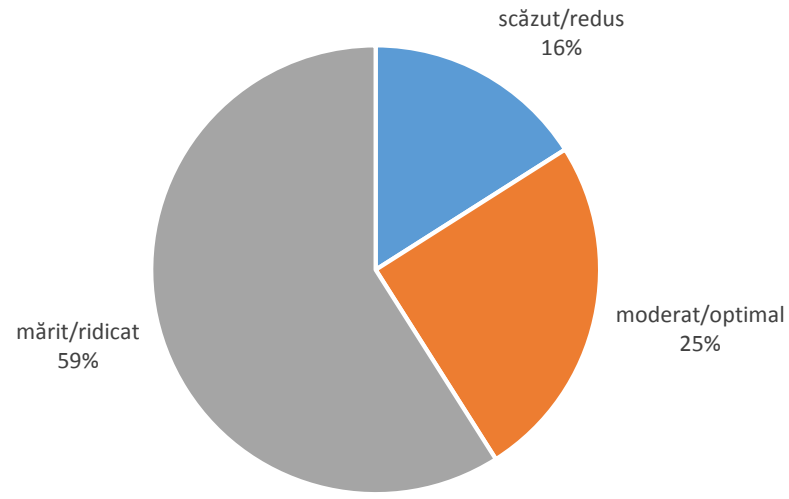


Fig. 2.9. Distribuirea rezultatelor privind manifestarea anxietăţii-trăsătură la studenţii cu stil **cognitiv teoretic**

De menţionat că manifestarea anxietăţii la studenţii din această categorie se deosebeşte de datele prezentate pentru alte categorii de studenţi (cu stil activ şi reflexiv) printr-un nivel mai scăzut de anxietate-stare și de anxietate-trăsătură.

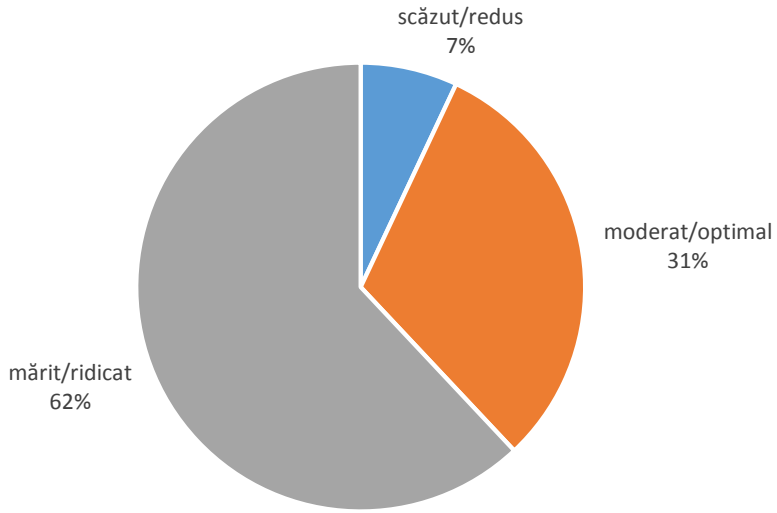


Fig. 2.10. Distribuirea rezultatelor privind manifestarea anxietăţii-stare la studenţii cu stil **cognitiv practic**

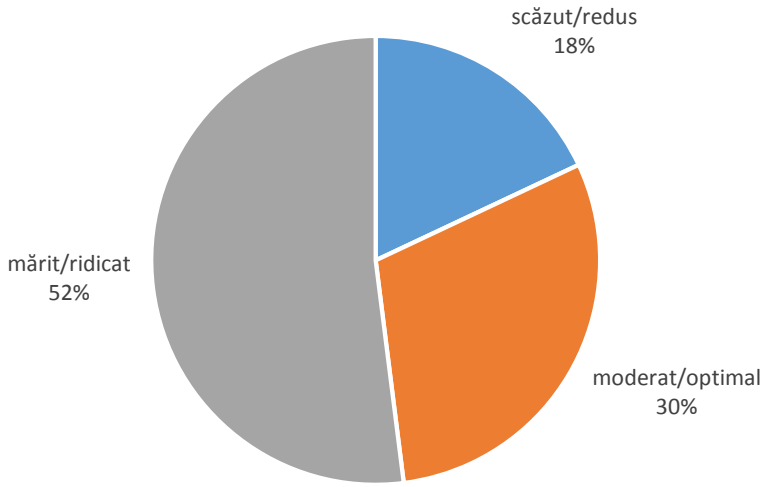


Fig. 2.11. Distribuirea rezultatelor privind manifestarea anxietăţii-trăsătură la studenţii cu stil **cognitiv practic**

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

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

Alpert-Haber.

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

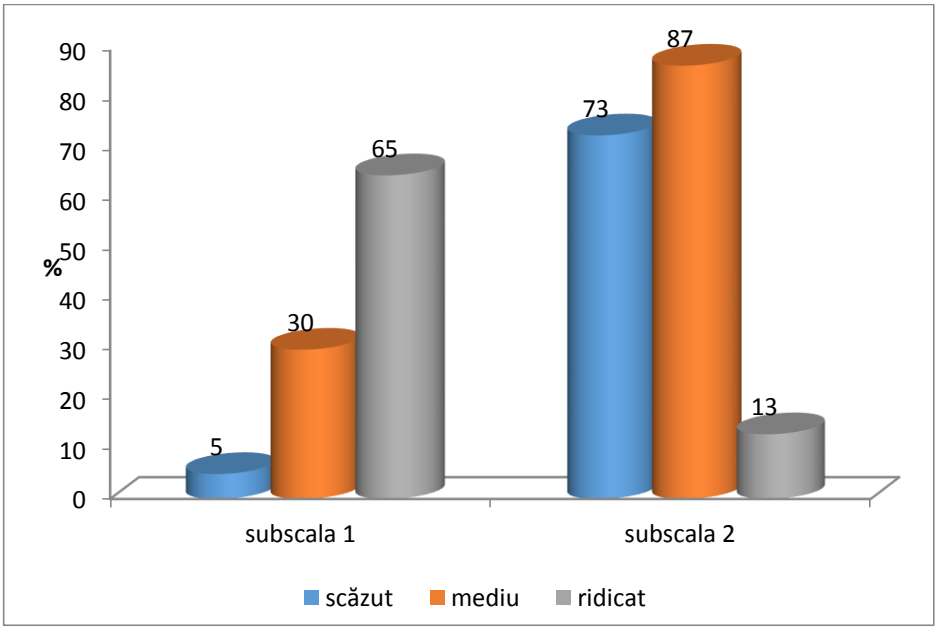


Fig. 2.12. Rezultatele evaluării anxietăţii academice la studenţii cu stil **cognitiv activ**

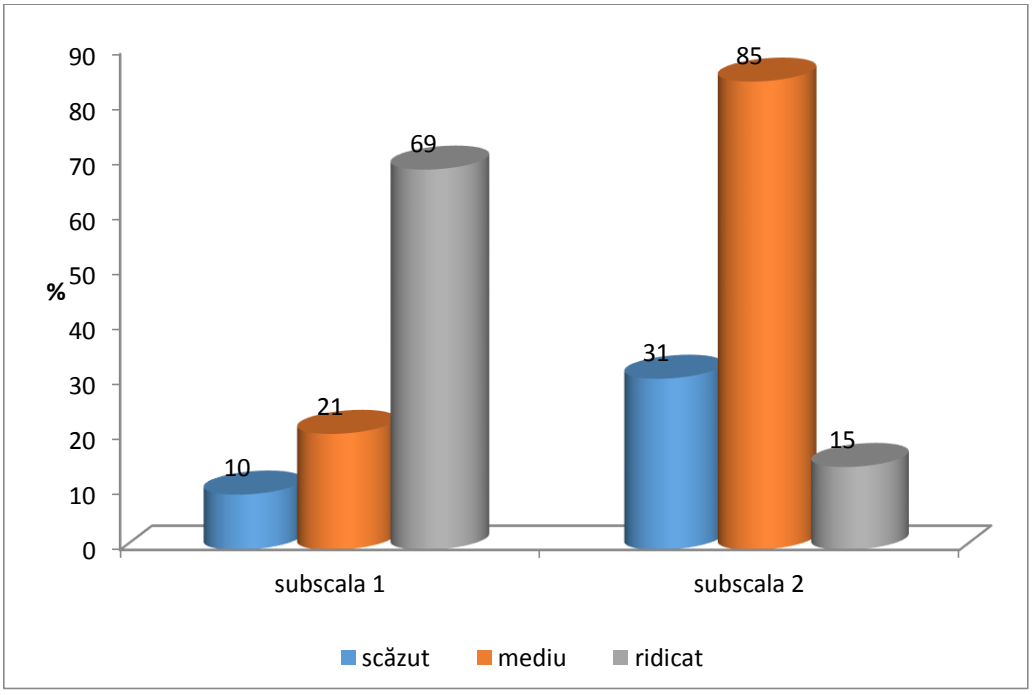


Fig. 2.13. Rezultatele evaluării anxietăţii academice la studenţii cu stil **cognitiv reflexiv**

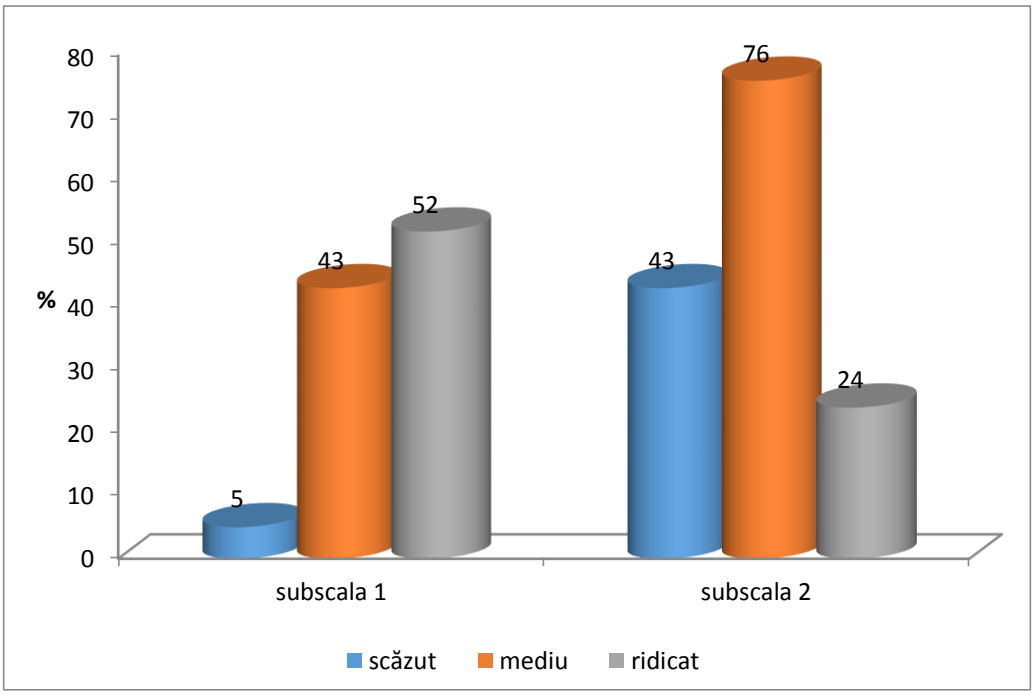


Fig. 2.14. Rezultatele evaluării anxietăţii academice la studenţii cu stil **cognitiv teoretic**

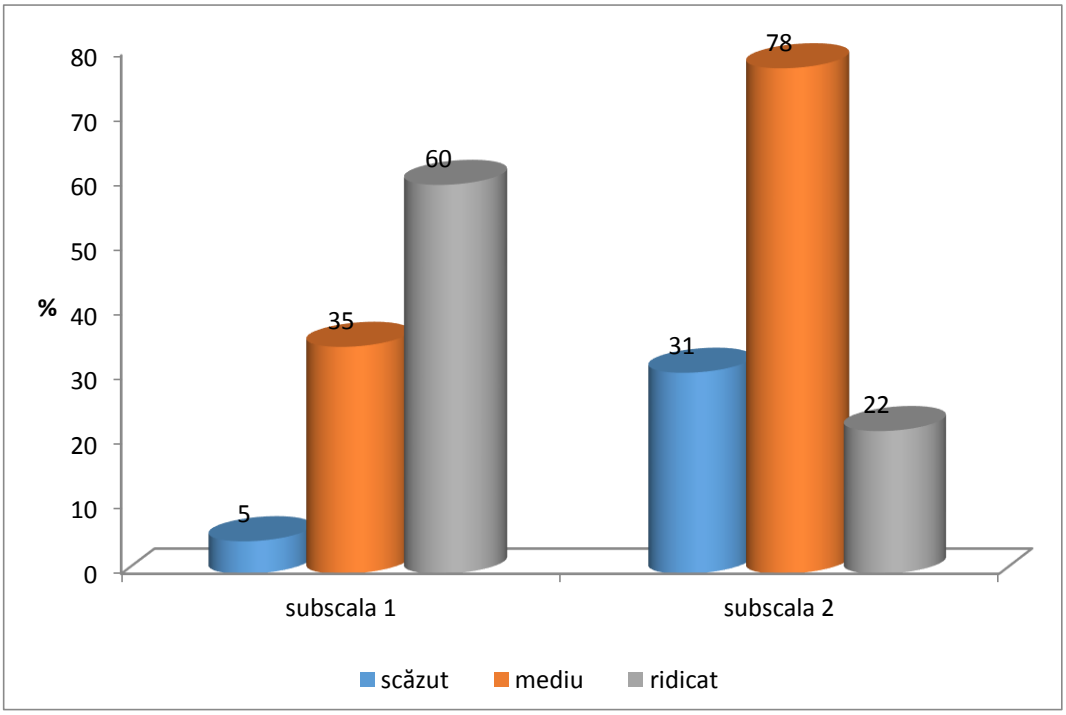


Fig. 2.15. Rezultatele evaluării anxietăţii academice la studenţii cu stil **cognitiv practic**

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

cu stil cognitiv activ – 65%. De menţionat că cotele privind nivelul mediu al anxietăţii la studenţi nu deviază esenţial, ele se plasează între 31% şi 48%.

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

În continuare am comparat scorurile medii obţinute de studenţi cu diferite stiluri cognitive în funcţie de cele trei niveluri de manifestare a anxietăţii.

Tabelul 2.2. Valorile medii privind manifestarea anxietăţii la studenţi

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

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

Diagnostica şi analiza manifestării anxietăţii la studenţii cu diferite stiluri cognitive ne-a permis să stabilim legăturile de interacțiune între diferite stiluri cognitive şi manifestarea anxietăţii şi anxietăţii academice la studenți.

Tabelul 2.3. Corelaţia dintre stilurile cognitive activ, reflexiv, teoretic şi practic şi manifestarea anxietăţii academice

Variabile	***Coeficientul de corelaţie (r)***	***Pragul de semnificaţie***
Stilul cognitiv activ	0,439	p = 0,001
Stilul cognitiv reflexiv	0,452	p = 0,001
Stilul cognitiv teoretic	nesemnificativ	nesemnificativ
Stilul cognitiv practic	0,391	p = 0,001

Conform datelor obţinute, constatăm că există o corelaţie între anxietatea academică şi stilul cognitiv activ, reflexiv şi cel practic. Deoarece coeficientul de corelaţie obţinut este pozitiv, s-a confirmat legătura direct proporţională; adică, cu cât nivelul anxietăţii este mai înalt, cu atât stilurile cognitive-activ, reflexiv şi practic – sunt mai evidente. În situaţii stresante, emoţiile creează studenţilor probleme, iar frica îi face ineficienţi. În timpul examenelor ei manifestă nervozitate, instabilitate emoţională.

Aşadar, din analiza datelor obţinute putm deduce unele particularităţi ale interacţiunii anxietate academică – stil cognitiv:

A. *Particularităţi generale*

1. Particularităţile promovării de către studenţi a unui stil cognitiv sau altui, influenţat de unele trăsături ale temperamentului, de modul de gândire, mediul universitar, devin şi sursele apariţiei anxietăţii academice. Cu cât mai mult stilul cognitiv implică cadrul emoţional, cu atât mai mare este gradul de manifestare a anxietăţii academice în situaţii reale de învăţare.
2. Particularităţile manifestării anxietăţii academice la studenţi confirmă relaţia: *cu cât nivelul de anxietate este mai ridicat, cu atât stilul cognitiv se manifestă mai evident/accentuat* şi *cu cât gradul de manifestare a anxietăţii la studenţi este mai redus/moderat, cu atât stilul cognitiv se manifestă mai puţin accentuat*.
3. Totodată, trebuie de menţionat că stilurile cognitive reprezintă nu doar unul dintre mai mulţi factori care provoacă anxietatea academică, ceea ce influenţează asupra interacţiunii dintre aceste fenomene. Însă, indiferent de tip, stilurile cognitive dispun de valenţe/caractersitici care pot provoca anxietatea academică cu diferit grad de manifestare, în dependenţă de caracterul specific al stilului cognitiv.
4. De menţionat că şi studenţii cu stil cognitiv practic şi cu stil cognitiv teoretic (care au manifestat un nivel mai scăzut de anxietate academică) pot manifesta un nivel înalt de anxietate

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

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

B. *Particularități specifice*

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

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

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

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

În acest subcapitol prezentăm datele diagnosticării nivelului de manifestare a reflexivității. În conformitate cu ipoteza cercetării, care presupune că studenţii cu un nivel înalt de anxietate se caracterizează şi printr-un nivel înalt de reflexivitate, aceasta se manifestă prin incapacitatea de a lua rapid decizii, printr-un nivel scăzut de autoapreciere, prin autoflagerare, ”răscolire” a sufletului etc. Aşadar, importanţa semnificaţiei indicilor „anxietate academică - reflexivitate” ne va permite să diminuăm, corectăm anxietatea academică la studenţi prin „coborârea” nivelului de reflexivitate la ei, evidenţiind particularităţile acestui proces în dependenţă de stilurile cognitive şi de învăţare ale acestora. Pentru a obţine rezultatele respective, am aplicat testul de evaluare a reflexivităţii, elaborat

de M.K.Tutuşkina.

Datele sunt prezentate în figurile ce urmează.

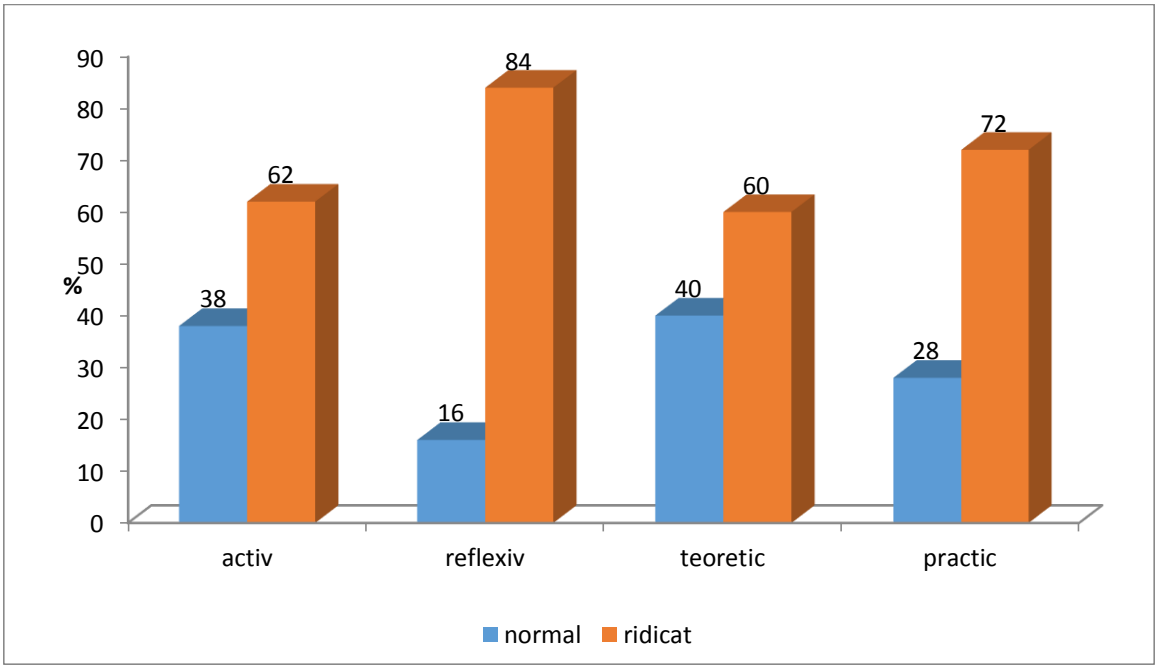


Fig. 2.16. Repartiţia datelor privind nivelul reflexivităţii la studenţii cu stil cognitiv activ, reflexiv, teoretic şi practic

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

Tabelul 2.5. Valorile medii de manifestare a anxietăţii academice şi a reflexivităţii la studenţii cu diferite stiluri cognitive

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

Comparând aceste rezultate cu rezultatele de manifestare a anxietăţii la studenţi, noi am stabilit următoarele legături de dependenţă, prezentate în Tabelul 2.6.

Tabelul 2.6. Corelaţia dintre nivelurile de anxietate şi nivelul de reflexivitate la studenţi

	Reflexivitate
Anxietate	- 0,354
p	0,01

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

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

Alături de reflexivitate, motivaţia pentru învăţare în cercetarea noastră este determinată ca fiind unul dintre mecanismele psihologice de corecţie/diminuare a anxietăţii academice la studenţi.

Argumentarea ţine de următoarele:

- formarea motivului presupune identificarea obiectivelor concrete, care se caracterizează prin performanţa obţinută, ceea ce duce la mobilizarea personalităţii. În acest sens putem vorbi despre rolul stimulativ al motivului;
- schimbarea potenţialului motivaţional al personalităţii duce la schimbarea caracteristicilor tipologice ale acesteia, inclusiv a anxietăţii şi reflexivităţii.

În continuare prezentăm rezultatele testului A.Rean, V.Iakunin privind stabilirea nivelului de motivaţie pentru învăţare la studenţii cu diferite stiluri cognitive şi diferite stiluri de învăţare.

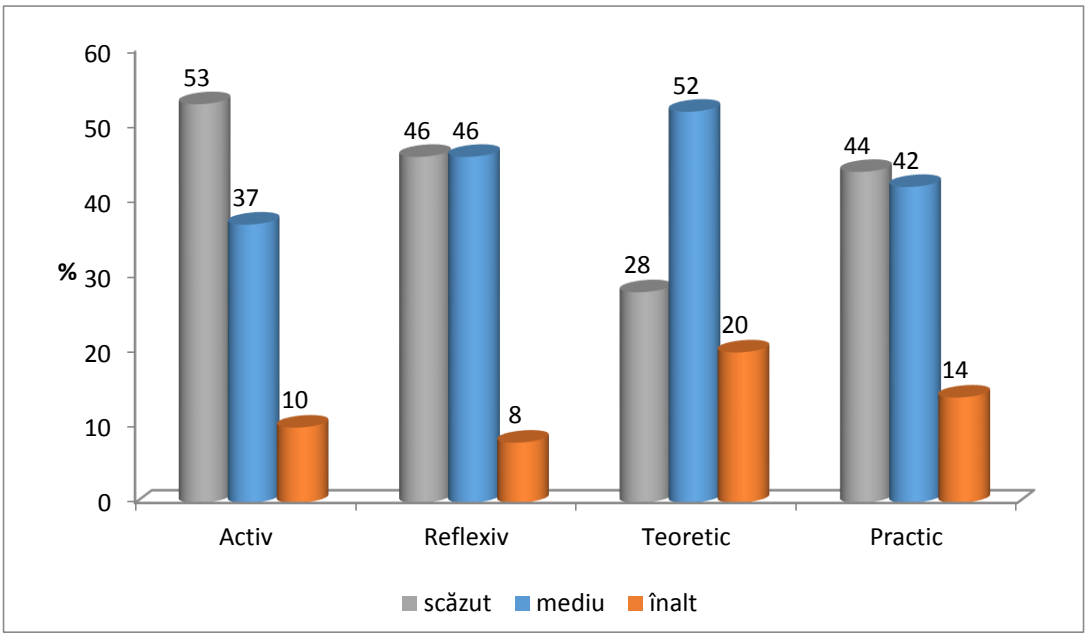


Fig. 2.17. Datele privind nivelul de motivaţie pentru învăţare la studenţi cu diferite stiluri cognitive

Analizând rezultatele obţinute, menţionăm următoarele:

1. La studenţii cu diferite stiluri cognitive se constată un nivel scăzut de motivaţie – între 28% şi 53%.
2. Dintre studenţii cu diferite stiluri cognitive cel mai înalt nivel de motivaţie se constată la studenţii cu stilul cognitiv teoretic – 20%.
3. Majoritatea studenţilor din ambele loturi, indiferent de stilul cognitiv, fac parte din categoria celor cu nivel mediu de motivaţie pentru învăţare. Excepţie fac studenţii cu stil cognitiv reflexiv.

În continuare este necesar a stabili legătura de interacțiune dintre nivelul de anxietate şi nivelul de motivaţie la studenţi cu diferite stiluri cognitive.

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

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

Tabelul 2.8. Corelaţia dintre nivelul de anxietate şi cel de motivație la studenţi

	Motivație
Anxietate	- 0,379
p	0,01

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

Pentru a investiga existenţa unei relaţii între anxietatea academică şi nivelul de motivaţie pentru învăţare la studenţii cu diferite stiluri cognitive şi de învăţare, am calculat coeficientul de corelaţie. Rezultatele ne permit să constatăm existenţa unei corelaţii semnificative între nivelul de manifestare a anxietății academice şi nivelul de motivaţie pentru învăţare la studenţi: nivelul înalt de motivaţie este în concordanţă cu nivelul redus de anxietate, şi invers: nivelul scăzut de motivaţie este în concordanţă cu nivelul ridicat/mărit de anxietate la studenţi. Aşadar, anxietatea ridicată poate fi căutată la nivelul scăzut de motivaţie pentru învăţare.

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

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

Nivelul scăzut de anxietate influenţează pozitiv trăsăturile de personalitate, şi invers: nivelul ridicat de anxietate influenţează negativ asupra acestor trăsături. Această constatare este valabilă şi pentru manifestarea proceselor cognitive, aplicarea entităţilor de cunoaştere de către studenţii cu diferite stiluri cognitive.

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

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

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

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

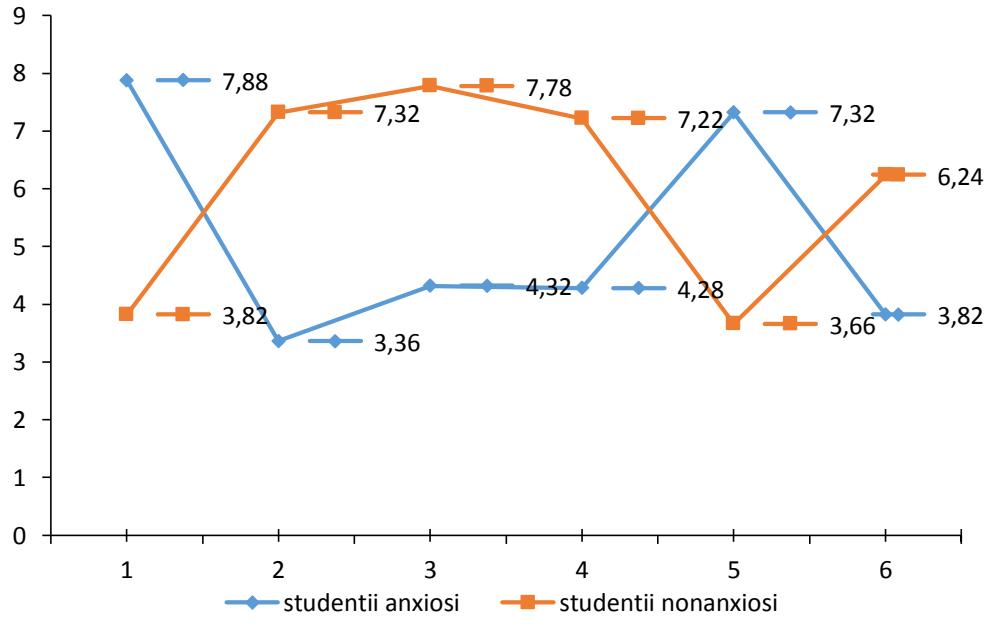


Fig. 2.18. Prezentarea grafică a valorilor medii ale factorilor de personalitate cu diferenţe semnificative

Factorul A: *schizotomie/ciclotimie*

Valori mai înalte au obţinut studenţii cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic şi cu un nivel redus de anxietate academică – 7,88, în comparaţie cu studenţii cu un nivel mediu/moderat de anxietate academică – 6,24 şi cu studenţii cu un nivel ridicat de anxietate – 3,82.

Diferenţe semnificative s-au înregistrat pentru studenţii din această categorie cu un nivel redus şi cu un nivel ridicat de anxietate situaţională/academică; pragul de semnificaţie **p =** 0,001.

Studenţii din această categorie au obţinut valori mai ridicate în comparaţie cu studenţii cu stiluri cognitive reflexiv şi practic şi cu nivel scăzut/redus de anxietate academică – 6,82, cu nivel mediu/moderat – 5,12 şi cu nivel ridicat de anxietate situaţională/academică – 3,22. Pe această linie de comparaţie se înregistrează diferenţe semnificative între studenţii cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic şi studenţii cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic; pragul de semnificaţie **p** = 0,001.

Rezultatele obţinute ne permit să constatăm că studenţii cu nivel redus de anxietate academică, indiferent de stilul cognitiv, se caracterizează prin comunicabilitate, motivaţie pentru învăţare, comparaţie, adaptare la situaţii noi – academice. Şi invers, toţi studenţii cu un nivel ridicat al anxietăţii academice manifestă scepticism, disponibilitate redusă pentru învăţare, atitudini controversate etc.

Factorul C: *instabilitate emoţională/stabilitate emoţională*

Valori mai înalte au obţinut studenţii cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic şi cu un nivel scăzut/redus de anxietate academică – 7,32, în comparaţie cu studenţii cu un nivel moderat/mediu de anxietate – 5,24 şi cu studenţii cu un nivel ridicat de anxietate academică – 3,36. Diferenţe statistice semnificative au fost identificate între studenţii cu un nivel redus/scăzut de anxietate şi studenţii cu un nivel ridicat de anxietate academică; pragul de semnificaţie **p =** 0,001.

Se înregistrează şi diferenţe între studenţii cu stilul cognitiv activ, stil cognitiv teoretic, stil vizual de învăţare şi studenţii cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic pe linia de comparaţie a nivelurilor de anxietate; pragul de semnificaţie **p =** 0,001.

Se constată că studenţii cu nivel scăzut de anxietate academică din ambele categorii se caracterizează prin stabilitate şi maturitate emoţională, echilibru, încredere în forţele proprii, atitudine pozitivă pentru învăţare etc.

Studenţii cu un nivel ridicat de anxietate academică manifestă o instabilitate emoţională, nervozitate, agitaţie, reacţionează acut la insuccesele de învăţare.

Factorul F: *îngrijorare/nepăsare*

Valori mai mari au obţinut studenţii cu un nivel redus de anxietate – 7,78, cei cu un nivel

mediu au abţinut valori în limită de 6,29 şi cei cu un nivel ridicat de anxietate academică au obţinut cele mai mici valori – 4,32. Diferenţa statistică semnificativă pentru rezultatele obţinute de studenţii cu stil cognitiv activ, stil cognitiv teoretic şi cu un nivel redus de anxietate academică şi de studenţii din aceeaşi categorie cu un nivel ridicat al anxietăţii se constituie la pragul de semnificaţie **p** = 0,005.

Rezultatele studenţilor cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic sunt în medie mai mici decât rezultatele obţinute de către studenţii cu stil cognitiv activ și cu stil cognitiv teoretic; pragul de semnificaţie **p** = 0,001.

În acelaşi timp, rezultatele studenţilor cu un nivel scăzut de anxietate din ambele categorii nu diferă semnificativ, precum şi rezultatele studenţilor cu un nivel mediu şi ridicat de anxietate academică. Diferenţele ţin de numărul mai mic de studenţi cu un nivel redus de anxietate academică care fac parte din categoria a doua şi de numărul mai mare de studenţi cu un nivel ridicat de anxietate academică care fac parte din aceeași categorie: studenţii cu stil cognitiv reflexiv, stil cognitiv practic. Studenţii cu un nivel redus de anxietate din ambele categorii se caracterizează prin: capacitatea de a risca, activism, optimism, îndrăzneală; deseori își supraestimează posibilităţile cognitive; şi invers, studenţii care manifestă un nivel ridicat de anxietate se caracterizează prin frica de a risca, pasivitate, pesimism, neliniște excesivă, își subestimează posibilităţile de învăţare etc.

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

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

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

Acest factor indică măsura în care studenţii înţeleg şi respectă regulile de comportament impuse de cadrul academic.

Studenţii cu un nivel redus de anxietate academică manifestă responsabilitate, capacitatea de a înainta şi realiza obiectivele, sunt conştiincioşi şi încrezuţi în sine. În acelaşi timp, studenţii cu un

nivel ridicat de anxietate academică deseori sunt în conflict cu profesorii, nu sunt stăpâni pe sine, nu sunt motivaţi pentru învăţare, nu-şi asumă responsabilităţi pentru rezultatele învăţării.

Factorul O: *încredere/tendinţa spre culpabilitate*

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

Acest factor oferă informaţii privind calmul şi neliniştea studentului. Studenţii cu un nivel redus de anxietate academică din ambele categorii sunt încrezuți în sine, calmi, au capacitatea de a rezolva de sine stătător problemele; şi invers, studenţii cu un nivel ridicat de anxietate academică manifestă agitaţie, neliniște, deprimare, neîncredere în forţele proprii, în special în situaţii de examinare şi testare a rezultatelor academice.

Factorul Q_1: *conservatorism/lipsă de respect pentru convenţii*

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

Factorul Q_2: *dependenţa de grup/independenţa personală*

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

Pentru acest factor diferenţe statistice semnificative se atestă la studenţii cu un nivel redus de anxietate academică şi la studenţii cu un nivel ridicat de anxietate, la pragul de semnificaţie **p** = 0,001.

Studenţii cu un nivel redus de anxietate demonstrează independenţă academică, hotărâre în

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

Aceşti studenţi pot lucra în grupuri, deseori se manifestă ca lideri. Studenţii cu un nivel scăzut de anxietate se caracterizează prin tendinţa de a urma calea majorităţii, prin incapacitatea de a lua decizii proprii etc.

Factorul Q_3: *sentiment de sine slab/sentiment de sine puternic*

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

Diferenţe statistic semnificative s-au înregistrat între studenţii cu un nivel redus de anxietate academică şi studenţii cu un nivel ridicat de anxietate academică, la pragul de semnificaţie **p** = 0,001. În cadrul acestui factor, studenţii cu un nivel redus de anxietate se caracterizează prin autocontrol ridicat, sunt perfecţionişti; şi invers, studenţii cu un nivel ridicat de anxietate manifestă lipsă de autocontrol, nu sunt împăcaţi cu sine, dar şi cu alţii.

Factorul Q_4: *tensiune ergică slabă/tensiune ergică ridicată*

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

Studenţii cu un nivel moderat/mediu de anxietate au obţinut următoarele scoruri: 6,80 – prima categorie, 6,38 – a doua categorie; studenţii cu un nivel scăzut de anxietate au obţinut: 4,28 – prima categorie şi 3,96 – a doua categorie de studenţi. Diferenţa statistică între studenţii cu un nivel redus şi cei cu un nivel ridicat de anxietate se constată la pragul de semnificaţie **p =** 0,001.

În acest caz, studenţii cu un nivel redus de anxietate academică au un comportament relaxat, calm degajat, liniştit, pe când studenţii cu un nivel ridicat de anxietate manifestă frustrare, nelinişte, încordare, surmenaj, care se manifestă mai accentuat în situaţii de examinare şi testare a rezultatelor academice.

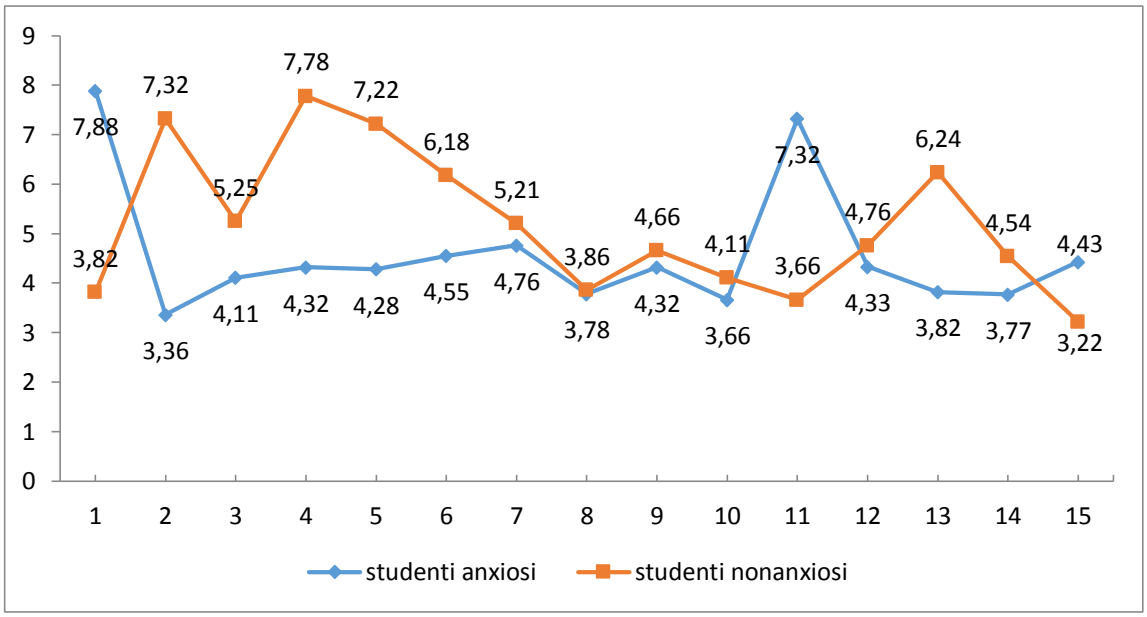


Fig. 2.19. Profilul de personalitate comparativ al studenţilor cu un nivel ridicat şi mediu de anxietate academică

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

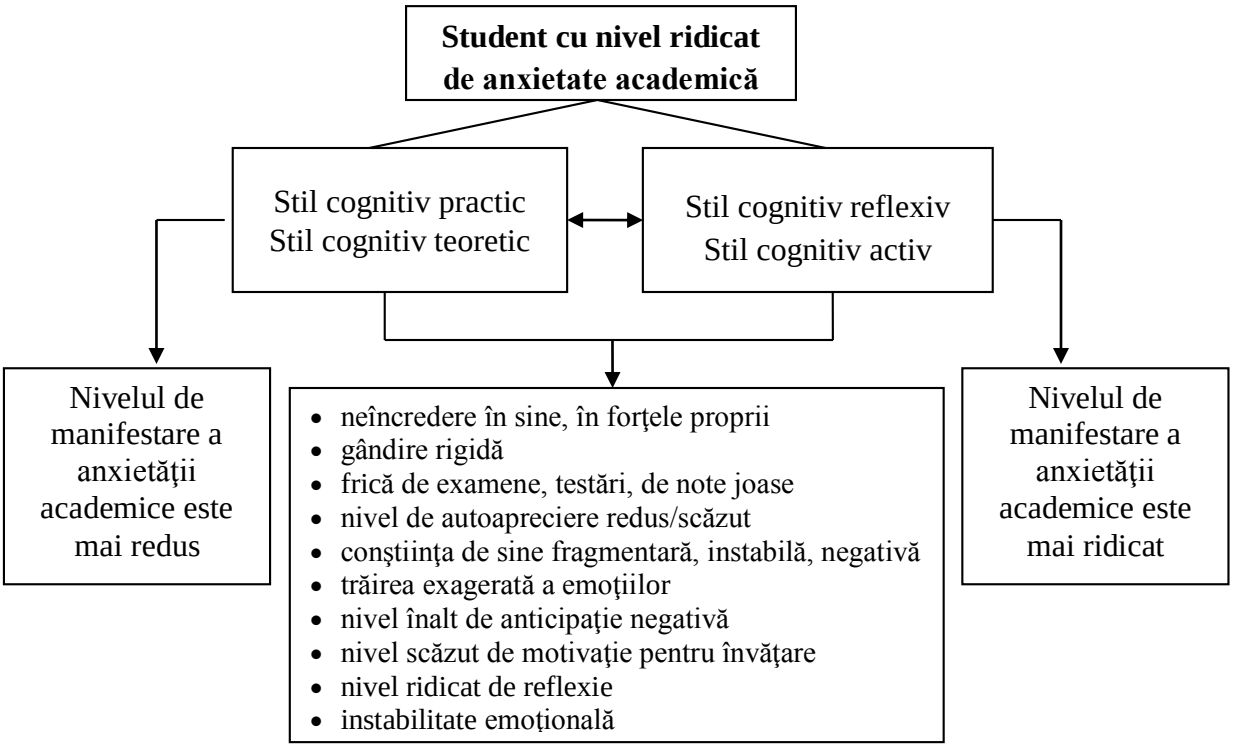


Fig. 2.20. Profilul studentului cu un nivel ridicat de anxietate academică

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

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

2.3. Concluzii la capitolul 2

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

1. Fenomenul anxios, datorită faptului că are o strânsă corelaţie cu stilurile cognitive şi de învăţare, apare ca o consecinţă a unor caracteristici ale temperamentului, precum extraversia/ introversia, impulsivitate/reflexivitate, flexibilitate/rigiditate etc. Cu alte cuvinte, diferenţe individuale în activitatea de cunoaştere, definite ca stil cognitiv, ţin şi de organizarea generală a personalităţii, deoarece modalităţile individuale de cunoaştere sunt strâns legate de necesităţi, motivaţie, reflexie, afectivitate etc. Stilurile cognitive sunt structuri intermediare între subiect şi realitate, care influenţează direct desfăşurarea proceselor comportamentale, inclusiv anxietatea academică.

2. Datele statistice obţinute cu privire la nivelul de manifestare a anxietăţii la studenţii cu diferite stiluri cognitive şi de învăţare atestă un nivel ridicat de anxietate la 70-80% din studenţi. Studenţilor cu stil cognitiv practic, stil cognitiv teoretic le este specific un nivel mai scăzut de anxietate, comparativ cu studenţii cu stil cognitiv reflexiv și cu stil cognitiv activ.

3. Analiza manifestării anxietăţii ca stare şi ca trăsătură ne permite să costatăm o dependenţă reciprocă între anxietatea-stare şi anxietatea-trăsătură. La toţi studenţii cu anxietate-stare, indiferent de stilul cognitiv şi de învăţare, există şi anxietate-trăsătură. În acelaşi timp, la studenţii cu un stil cognitiv practic, stil cognitiv teoretic nivelul de anxietate-stare şi anxietate-trăsătură este mai jos decât la studenţii cu stil cognitiv reflexiv şi cu stil cognitiv activ. La ei se observă o creştere a nivelului de anxietate academică, pe când anxietatea-trăsătură este mai constantă.
4. Frica de examene şi testări, frica de a obţine note negative, frica de a nu corespunde cerinţelor academice, frustrarea necesităţii de atingere a succesului, frica de autoafirmare, rezistenţa fiziologică joasă la stres, neîncrederea în sine sunt factori declanşatori de anxietate academică la studenţi. Analiza influenţei acestor factori are diferit grad de semnificaţie, determinat de context/situaţia academică, dar şi de stilurile cognitive.
5. Diagnosticul manifestării anxietăţii academice la studenţi ne permite să stabilim o interacţiune între stilul cognitiv, anxietatea academică, reflexie şi motivaţia pentru învăţare. Ultimele sunt privite şi ca mecanisme psihologice de corecţie/diminuare a anxietăţii academice la studenţi.
6. Datele statistice ne-au permis să identificăm un profil al studentului cu un nivel înalt de anxietate în raport cu stilurile cognitive şi de învăţare ale acestuia, care se caracterizează prin următoarele trăsături: gândire rigidă, reacţii emoţionale exagerate, instabilitate emoţională, frustrare, nervozitate, afirmare proprie scăzută, lipsa încrederii în sine, nivel scăzut de motivaţie, reflexie exagerată.

3. MECANISME PSIHOLOGICE DE REGLARE ŞI DIMINUARE A *ANXIETĂŢII ACADEMICE* LA STUDENŢI CU DIFERITE *STILURI COGNITIVE*

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

La această etapă a cercetării a fost organizat experimentul formativ (de intervenţie psihologică şi educaţională) pe două dimensiuni:

- Reglarea şi diminuarea anxietăţii academice la studenţi prin intermediul mecanismului reflexiv.
- Reglarea şi diminuarea anxietăţii academice la studenţi prin dezvoltarea potenţialului motivaţional al studentului valorificând oportunităţile şi specificul stilurilor cognitive ale studenţilor.

Aplicarea acestor mecanisme psihologice şi educaţionale în vederea reglării şi diminuării anxietăţii academice la studenţi are la bază următoarele constatări (argumentarea lor *a se vedea* în subcapitolul 3.2.):

1) Studenţii cu diferite stiluri cognitive manifestă diferite niveluri de anxietate academică, înregistrând chiar diferenţe semnificative.

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

   Aşadar, studenţii cu stil cognitiv activ vor fi implicaţi, predominant, în activităţi care vor diminua impulsivitatea, emoţiile exagerate, iar studenţii cu stil cognitiv reflexiv vor fi implicaţi, predominant, în activităţi care vor avea scopul de a diminua reflexia excesivă etc.

2) Nivelul ridicat de anxietate academică la studenţi manifestă şi un nivel ridicat de reflexie.

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

3) Anxietatea academică în mare parte se manifestă la nivel comportamental şi este în directă conexiune cu posibilităţile motivaţionale ale studentului: cu cât mai înaltă este forţa motivaţională, cu atât mai înalte sunt rezultatele activităţii şi manifestării de comportament, inclusiv manifestările anxietăţii academice.

Este de concretizat că în cadrul experimentului de intervenție vor fi aplicate mecanismul reflexiv şi mecanismul motivaţional de corecţie şi diminuare a anxietăţii academice la studenţi, valorificând şi potenţialul, particularităţile stilurilor cognitive corelate cu nivelurile de manifestare a anxietăţii academice la studenţi.

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

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

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

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

traininguri speciale);

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Opinia lui L.S. Vîgotski ne ajută să înţelegem mai bine mecanismul reflexiv de autoreglaj.

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

Conform opiniei lui I.N. Semionov şi S.Iu. Stepanov, reflexia, tratată ca o reevaluare şi restructurare de către individ a conţinuturilor experienţei sale personale, dă naştere unei atitudini active şi eficace a individului ca „Eu"- integru faţă de comportamentul său propriu, învățare, comunicare, față de activitatea pe care o realizează ceilalţi indivizi față de, mediul sociocultural (în cazul dat – cel academic).

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

În procesul de autodeterminare un rol decisiv are capacitatea individului de a depăşi în situaţia reală, cu ajutorul reflexiei, decalajul care apare între planul ideal şi cel real. În opinia lui T.E. Sizikova, procesul de autodeterminare poate fi divizat în două etape. Prima etapă ţine de perceperea situaţiei, care se caracterizează printr-o totalitate de momente disparate. Analiza reflexivă construieşte un model al realităţii cu mari restricţii, fără o imagine integră a situaţiei. Reflexia retrospectivă se bazează pe introspecţie, recreând stereotipuri de percepţie şi de gândire, formate în baza experienţei personale. La această etapă subiectul poate să ocupe diferite poziţii, ceea ce, în majoritatea cazurilor, nu duce la o autodeterminare constructivă în cadrul situaţiei. Receptarea fragmentară a situaţiei duce la acţiuni neadecvate şi la o autoapreciere de asemenea neadecvată [135].

Aplicarea diverselor tehnici, orientate spre a asigura o analiză reflexivă mai amplă a situaţiei şi a locului pe care îl ocupă individul în această situaţie, permite trecerea la a doua etapă a autodeterminării. Cu ajutorul funcţiei de analiză reflexivă, de înţelegere reflexivă, interpretarea unei situaţii se face într-un context mai larg, ceea ce contribuie la o autodeterminare mult mai productivă a subiectului, astfel încât obiectul reflexiei este însăşi situaţia percepută în linii mari şi locul concret al omului în această situaţie.

Dezvoltarea capacităţilor reflexive ale subiectului în procesul de autodeterminare este în raport direct cu abilitatea lui de a-şi schimba arbitrar atitudinea faţă de situaţie cu scopul de a-şi forma o imagine cât mai amplă despre ea. Autoreglarea individuală este în strânsă corelaţie, preponderent, cu

determinarea şi corectarea poziţiei sale (în contextul tradiţiilor sociale, culturale, educaționale).

Dezvoltarea personalităţii trebuie raportată nemijlocit la dezvoltarea şi perfecţionarea mecanismelor reflexive, care mediază dezvoltarea sferei cognitive și motivaţionale.

După părerea lui V.I. Slobodcikov, cunoaşterea de sine determină dezvoltarea permanentă a proceselor de autocontrol şi de autoreglare a omului. „Autocontrolul se manifestă în conştientizarea şi aprecierea de către individ a propriilor acţiuni, a stărilor psihice, în desfăşurarea lor conform cerinţelor şi normelor de activitate, de comportament, de comunicare. Autocunoaşterea poate include în sine autoaprecierea, dar poate avea doar rolul de constatare, fără a aprecia" [137].

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

Noi definim reflexia ca un mecanism al gândirii, al activităţii, al autocunoaşterii şi ca unul al reglării şi diminuării anxietăţii.

Analiza rezultatelor pretestului a demonstrat că studenţii cu un nivel ridicat de anxietate academică au şi un nivel ridicat de reflexie (reflexivitate). Aceasta se manifestă în incapacitatea de a lua decizii rapide, în „măcinări de suflet" exagerate, în nivelul scăzut de stimă de sine etc. Bazându-ne pe presupunerea că reglarea/corecţia şi diminuarea anxietăţii academice la studenţii cu diferite stiluri cognitive şi de învăţare poate fi realizată prin reducerea nivelului de reflexivitate a acestora, este necesar de a forma la studenţi abilităţi reflexive care înglobează în sine: cunoaşterea particularităţilor individuale – psihologice proprii, aprecierea stării psihice proprii (cunoaşterea de sine). Formarea/dezvoltarea abilităţilor reflexive poate fi realizată în cadrul unui training reflexiv. *Componenţa conţinutală* a trainingului presupune trecerea ciclică de la necunoaşterea la conştientizarea unei realităţi psihologice. Ciclitatea înseamnă reîntoarcerea permanentă la fenomenele psihice abordate în scopul înţelegerii mai profunde a esenţei acestora. Analizei sunt supuse mecanismele de bază ale autocunoaşterii. Acestea se axează pe identificarea reacţiilor emoţionale neadecvate, situaţii care provoacă stări de anxietate şi pe determinarea modalităţilor de reglare/diminuare a acestor stări. Componenţa procesuală a trainingului în mare parte este determinată de cea conţinutală, de aceea o parte de activităţi (jocuri de rol, dezbateri etc.) au fost practicate strict în conformitate cu tematica trainingului.

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

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

În cadrul trainingului am urmărit următoarele obiective:

- *asimilarea* metodelor şi tehnicilor de autocunoaştere a particularităţilor psihice (individuale), inclusiv a celor legate de stiluri cognitive;
- *reglarea autopercepţiei* şi asimilarea mecanismului de autocunoaştere şi autoapreciere cu mecanismul de reglare şi diminuare a anxietăţii academice la studenţi cu diferite stiluri cognitive şi de învăţare.

Totodată, în cadrul trainingului, prin intervenţii psihologice studenţii au fost ajutaţi să gestioneze frica, neliniştea, anxietatea legată de contextul academic, să reducă manifestarea exagerată a emoţiilor, să dezvolte încrederea în sine, să descarce tensiunea etc.

În activităţile de intervenţie psihologică în cadrul trainingului reflexiv au fost aplicate diverse metode şi procedee în conformitate cu obiectivele experimentului de intervenție.

Proiectarea şi aplicarea intervenţiilor psihologice s-a axat pe următoarele prevederi:

- complexitatea şi profunzimea demersului diagnostic determină sistemul de acţiuni de influenţă psihologică;
- intervenţiile psihologice sunt complexe, influenţează diferiţi factori ai anxietăţii situaţionale/academice;
- implicarea conştientă şi activă a studenţilor în procesul de autoformare, autoapreciere;
- conştientizarea de către studenţi a propriilor percepţii, emoţii, gânduri şi trăiri.

Formând conştiinţa propriului „Eu”, studentul va putea fi în acord cu semnificaţiile lumii sale interioare şi exterioare şi se va putea perfecţiona prin autorestructurare.

În raport cu obiectivele experimentului de intervenție, cu prevederile conceptuale identificate, cu logica formării abilităţilor comportamentale în situaţii de manifestare a anxietăţii academice, activităţile în cadrul trainingului reflexiv au fost structurate în două module:

- natura anxietăţii academice şi instrumentele de corecţie/diminuare a acesteia;
- corecţia/diminuarea anxietăţii academice prin dezvoltarea abilităților reflexive ale studenţilor.

În cadrul *primului modul* activităţile realizate au oferit studenţilor posibilitatea de a cunoaşte natura anxietăţii academice, factorii ce provoacă această stare în raport cu particularităţile psihologice proprii/individuale, inclusiv în raport cu stilurile cognitive, de a explora caracteristicile personale: încrederea în sine şi capacitatea de comunicare deschisă.

În cadrul *modulului doi* activităţile au fost direcţionate nemijlocit spre reglarea/ diminuarea anxietăţii academice la studenţi, accentul fiind pus pe autoreglare, autocunoaştere, autoapreciere, ridicarea încrederii în sine, modelarea comportamentului în situaţii-problemă, situaţii ce pot provoca anxietatea academică.

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

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

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

Majoritatea cercetătorilor în psihologie abordează procesul de formare şi determinare a motivaţiei prin prisma interrelaţionării mai multor variabile ale personalităţii, care implică, la diferite niveluri, activitatea, acţiunea ei. Când sunt integrate toate condiţiile menţionate mai sus, putem vorbi despre un mecanism de formare a motivului şi a motivaţiei.

În lucrările lui V.V. Davîdov [88] se menţionează că nu rezultatul activităţii ce reflectă atingerea scopului, ci conştientizarea acestui rezultat, care comportă o semnificaţie de ordin personal, devine acel mecanism de declanşare a schimbării, în cazul dat – a comportamentului anxios.

Abordarea noţiunii „motiv” este diferită, deoarece mulţi teoreticieni din psihologia modernă au dezvoltat opinii şi teorii proprii. Putem afirma chiar că definirea noţiunii de motiv constituie la moment o problemă de ordin ştiinţific. Unii interpretează motivul drept un fenomen psihic care incită la acţiuni, alţii îl prezintă ca un fenomen conştient care determină alegerea activităţilor şi faptelor de către individ. Există şi părerea că motivul reprezintă starea psihică interioară a omului, servind ca imbold spre acţiune şi orientând această acţiune spre satisfacerea unor anumite necesităţi. În acest

context se menţionează că nu necesitatea serveşte drept motiv, ci obiectul necesităţii. În abordarea teoretică a motivaţiei este pe larg răspândită opinia, conform căreia motivaţia reprezintă necesitatea. A.N. Leontiev, autorul concepţiei psihologice a activității, a remarcat că obiectul activității, fiind totodată şi motiv, poate fi atât real, cât şi ideal, însă important este faptul că el reprezintă o necesitate, este responsabil de o nevoie oarecare [110].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

În opinia cercetătorului C.Enachescu [17], personalitatea individului, motivaţiile sale dominante exercită o influenţă determinantă asupra activităţilor sale intelectuale – gândirea ca mod de a înţelege, de a folosi informaţia, de a judeca, de a rezolva probleme. Această interacţiune se traduce în diverse stiluri cognitive ce reprezintă un factor de reglare a comportamentului, în cazul dat – anxios.

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

Cunoaşterea stilului cognitiv practic permite identificarea părţilor tari şi a părţilor slabe, respectiv a le stabili din perspectiva obţinerii performanţelor academice. De exemplu, studenţii cu stil cognitiv teoretic vor fi implicaţi mai activ în activităţi practice de învăţare, şi invers: studenţii cu stil cognitiv practic vor fi implicaţi în activităţi teoretice/problematizate de învăţare etc.

Cunoaşterea emoţiilor personale, reacţii la factori ce provoacă anxietate academică, permite identificarea şi exprimarea lor corectă şi adecvată contextului creat. Importantă în acest sens este capacitatea studentului de a „decodifica" mesajele transmise de profesori, colegi.

Cunoaşterea potenţialului motivaţional şi reflexiv propriu oferă modalităţi de reglare/diminuare a anxietăţii academice, în cazul motivaţiei – obţinerea/dezvoltarea acesteia la studenţi, în cazul reflexiei – scăderea acesteia până la normă.

În calitate de factor dominant de reglare a activităţii şi a activismului personalităţii, dar şi a comportamentului acestuia, motivaţia reprezintă un interes deosebit pentru cercetarea anxietăţii academice, care în cea mai mare parte se manifestă la nivel comportamental. Cu alte cuvinte, manifestarea anxietăţii academice este în directă conexiune cu potenţialul motivaţional al studentului. Cu cât mai înaltă este forţa motivaţională a personalităţii, cu atât mai scăzută este anxietatea academică.

În acest segment al experimentului de intervenţie au fost implicaţi toţi studenţii cu un nivel înalt de manifestare a anxietăţii academice.

Pentru a obţine rezultate mai obiective, studenţii n-au fost informaţi despre scopul experimentului.

Aşadar, experimentul de intervenţie privind valorificarea mecanismului motivaţional de reglare/diminuare a anxietăţii academice la studenţi s-a realizat în baza cursurilor universitare

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

La orele de curs şi seminar universitar au fost aplicate tehnici de activizare a proceselor cognitive şi de motivare pentru învăţare. Dacă anxietatea academică reprezintă o formă neconstantă a manifestării comportamentului, atunci în cazul însuşirii tehnicilor de autoconducere şi de dezvoltare a motivaţiei pentru învăţare dimensiunea manifestării anxietăţii academice trebuie să se modifice spre nivelul scăzut. În acest context, studenţii cu stil cognitiv activ, reflexiv şi practic, care manifestă un nivel mai înalt de anxietate academică decât cei cu stil cognitiv teoretic, vor fi implicaţi mai activ în activităţile de dezvoltare a potenţialului lor motivaţional. Aşadar, necesitatea unei persoane în stimuli se schimbă în dependenţă de starea psihică şi de particularităţile psihice individuale, inclusiv de gradul de manifestare a anxietăţii academice. În acelaşi timp, în corespundere cu legea Jerksa-Dadson, motivaţia exagerată poate avea efecte negative. De exemplu, studentul care doreşte cu orice preţ să susţină examenul pe nota 10 își poate pierde concentrarea şi să manifeste un nivel înalt de anxietate. Cu alte cuvinte, există regula: cu cât mai înaltă este forţa motivaţiei, cu atât mai efectivă este activitatea, inclusiv comportamentul. Însă, această corelaţie se păstrează numai până la un nivel optimal. În acelaşi timp, unele persoane au nevoie de mai mulţi stimuli decât altele. De exemplu, studenţii cu un stil cognitiv practic sau reflexiv au nevoie de mai mulţi stimuli decât cei cu un stil cognitiv activ și teoretic.

Aşadar, în cadrul experimentului de intervenție s-a realizat o variantă optimală de influenţă psihologică şi pedagogică asupra formării motivaţiei pentru învăţare la studenţi în calitate de mijloc de reglare şi diminuare a anxietăţii academice.

Bazându-ne pe esenţa fenomenului „motivaţie pentru învăţare”, pe particularităţile psihologice de formare a motivaţiei la studenţi, în calitate de mecanisme de reglare şi diminuare a anxietăţii academice noi am dedus următoarele principii de dezvoltare a potenţialului/câmpului motivaţional al studenţilor cu diferite stiluri cognitive şi de învăţare.

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

Principiul învăţării active. Conform acestui principiu, se valorifică dorinţa de experienţă activă de căutare şi descoperire prin forţe proprii, preocupările de rezolvare a problemelor complicate,

inclusiv prin învăţarea autonomă şi comunicarea asertivă.

Principiul valorificării valenţelor formative ale cursurilor studiate. Interesul faţă de cursul respectiv reprezintă motivul intern, care asigură o satisfacţie cognitivă şi procesuală, dar şi factorul care permite identificarea rezervelor de dezvoltare a personalităţii, inclusiv a calităţilor rezistente la apariţia anxietăţii academice.

Principiul contextului academic. Conform acestui principiu, se iau în considerare trăirea şi manifestarea emoţiilor şi valorificarea experienţei proprii, în contexte concrete de învăţare: prezentarea comunicării, testarea, susţinerea examenelor, susţinerea proiectelor etc. Acest fapt contribuie la conştientizarea de către studenţi a propriilor emoţii, percepţii, gânduri, trăiri manifestate în situaţii concrete, ceea ce le permite să se perfecţioneze, autodezvolte, autoaprecieze.

În contextul acestor principii formulăm următoarele prevederi conceptuale, în calitate de referinţe în structurarea activităţilor de formare a motivelor de învăţare la studenţii cu diferite stiluri cognitive, dar şi în calitate de mecanisme de reglare/diminuare a anxietăţii academice:

- asigurarea dezvoltării/autodezvoltării personalităţii studentului în raport cu particularităţile individuale, inclusiv cu cele legate de stilurile cognitive şi de învăţare;
- asigurarea relaţiilor „subiect-subiect”;
- formularea finalităţilor clare şi valorice pentru studenţi, participarea lor la stabilirea acestor finalităţi şi la identificarea conţinuturilor adecvate;
- aplicarea metodelor şi tehnicilor active/interactive de învăţare.

J.Piajet sublinia că învăţarea activă/interactivă formează autoconducere, voinţă, autonomie şi motivaţie pentru învăţare [30].

În scopul construirii metodologiei de formare a motivelor de învăţare şi, respectiv, a mecanismului de diminuare/reglare a anxietăţii academice la studenţi, au fost selectate strategii şi metode active/interactive prezentate în Tabelul 3.1.

Tabelul 3.1. Metode active orientate spre formarea motivelor pentru învăţare

	Denumirea metodei	***Acţiuni de cunoaştere***
1.	Conversaţia euristică	• înaintarea întrebărilor problemei • răspunsul la întrebările problemei • producerea şi implementarea inovaţiilor
2.	Problematizarea	• crearea situaţiilor problematizate • rezolvarea situaţiilor problematizate • rezolvarea situaţiilor-problemei

3.	Brainstormingul	• asaltul de idei • dezbateri • conversaţii
4.	Studiul de caz	• analiza şi dezbaterea unui caz • cercetarea unui caz • propunerea de noi soluţii
5.	Modelarea	• modelarea contextelor de învăţare • modelarea proceselor şi a rezultatelor • luarea deciziilor
6.	Investigaţia	• activitatea individuală • inducţia • deducţia • analogia • încercări şi erori
7.	Proiectul	• elaborarea proiectelor • analiza şi prezentarea proiectelor • aprecierea proiectelor
8.	Demonstrarea	• analiza • sinteza • analogia • concluzionarea
9.	Observarea	• directă • indirectă • gestionarea

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

1. Implicarea studenţilor în fixarea obiectivelor/finalităţilor învăţării:
   - fixarea progresivă a obiectivelor;
   - individualizarea obiectivelor în funcţie de propria personalitate;
   - prioritizarea obiectivelor;
   - monitorizarea progreselor în atingerea obiectivelor.
2. Construirea unor expectaţii pozitive şi a încrederii în forţele proprii prin accentuarea importanţei învăţării, gradarea sarcinilor didactice, extinderea experienţelor personale:
   - susţinerea activităţilor cognitive prin extinderea ariei de informaţii, interese;
   - dezvoltarea gândirii independente, a curajului intelectual, a corectitudinii.
3. Conştientizarea esenţei şi valorii sarcinii, perceperea legăturii dintre sarcina actuală şi

problemele profesionale de viitor:

- planificarea modului de rezolvare a sarcinilor;
- diferenţierea sarcinilor pe categorii de dificultate;
- folosirea tehnicilor de feedback pozitiv, care vor permite studentului să găsească explicaţii valide pentru modul de funcţionare a proceselor cognitive şi raţionale;
- crearea unei motivaţii suplimentare de ordin relaţional.

4. Autovalorizarea: evidenţierea progreselor realizate în fiecare sferă a actului de învăţare, stabilirea unui raport între rezultatele învăţării şi imaginea de sine, ca element ce constituie nivelul de aspiraţie al studentului, care devine un factor motivaţional esenţial.
5. Dezvoltarea sentimentului de autoeficacitate, cunoaşterea propriilor procese cognitive şi reglarea acestora:
   - cunoaşterea stilurilor proprii cognitive;
   - încrederea în forţele proprii;
   - autoevaluarea continuă.

Acest instrumentar a fost aplicat prin integrarea în structura tehnologiilor didactice active/interactive. Formarea motivaţiei pentru învăţare la studenţi se axează pe interacţiunea dintre participanţi în actul de învăţare, asigurând un cadru de referinţă al reglării/diminuării anxietăţii academice la studenţi cu diferite stiluri cognitive.

De menţionat că în procesul de realizare a experimentului de intervenție s-a ţinut cont de particularităţile manifestării anxietăţii academice la studenţi, de nivelul lor iniţial de motivaţie pentru învăţare, de tipul stilurilor cognitive.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

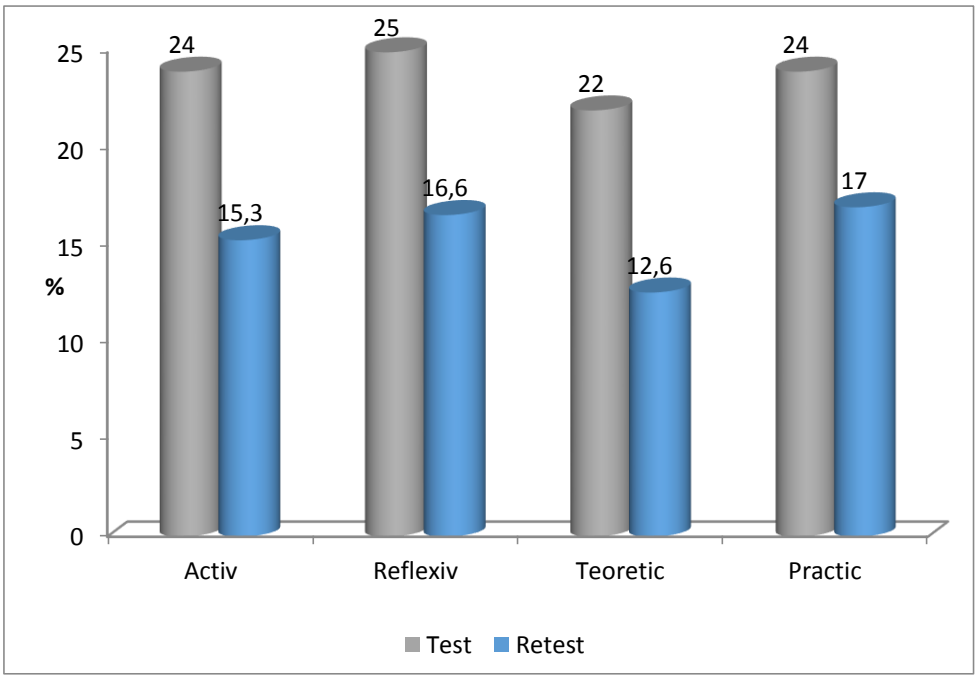


Fig. 3.1. Valorile medii pentru studenții cu diferite stiluri cognitive din lotul experimental conform scalei de manifestare a anxietății S.Taylor

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

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

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

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

- ✓ Aşadar, studenţii cu *stil cognitiv activ* care manifestă un nivel ridicat de anxietate generală se caracterizează printr-un nivel ridicat de impulsivitate şi emotivitate, ceea ce provoacă apariţia anxietăţii ridicate, iar aceasta ce influenţează negativ asupra manifestării stilului cognitiv.
- ✓ Studenţii cu *stil cogtiniv reflexiv*, care manifestă un nivel ridicat de anxietate generală, manifestă şi un nivel ridicat de reflexie. În acest sens, studenţii cu stil cognitiv reflexiv sunt mai puţin atenţi, precauţi, mai puţin spontani, deci sunt mai anxioşi.
- ✓ Studenţii cu *stil cognitiv teoretic*, care manifestă un nivel mărit de anxietate academică, sunt mai puţini la număr din lista totală de studenţi cu nivel ridicat de anxietate, fiind mai predispuşi spre reglarea anxietăţii. Aceasta se datorează caracteristicilor specifice acestui stil cognitiv, şi anume: nivelului de gândire abstractă, ceea ce le permite să se concentreze în diferite situaţii dificile; ei dau dovadă de un grad înalt de independenţă, mobilitate şi creativitate. Totodată, nivelul ridicat de anxietate la studenţii cu acest tip de stiluri cognitive se datorează factorului ”dependenţă de câmp”, de exemplu: insuficienţa informaţiei sau controlul permanent din partea profesorilor, cerinţe exagerate pentru îndeplinirea sarcinilor de învăţare etc.
- ✓ Studenţii cu *stil cognitiv practic*, care manifestă un nivel ridicat de anxietate generală, sunt predispuşi spre activităţi practice, concrete, ceea ce îi pune în situaţii de dependenţă de contexte, de dependenţă de câmp. Sarcinile teoretice provoacă la ei instabilitatea psihică, neîncrederea în forţele proprii etc.

Particularităţile acestor interconexiuni se manifestă mai evident în raport cu particularităţile manifestării reflexivităţii şi motivaţiei, care sunt în acelaşi timp şi mecanisme psihologice de diminuare/reglare a anxietăţii academice.

Aşadar, rezultatele obţinute confirmă existenţa interconexiunii dintre stilurile cognitive şi nivelurile de manifestare a anxietăţii generale.

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

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

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

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

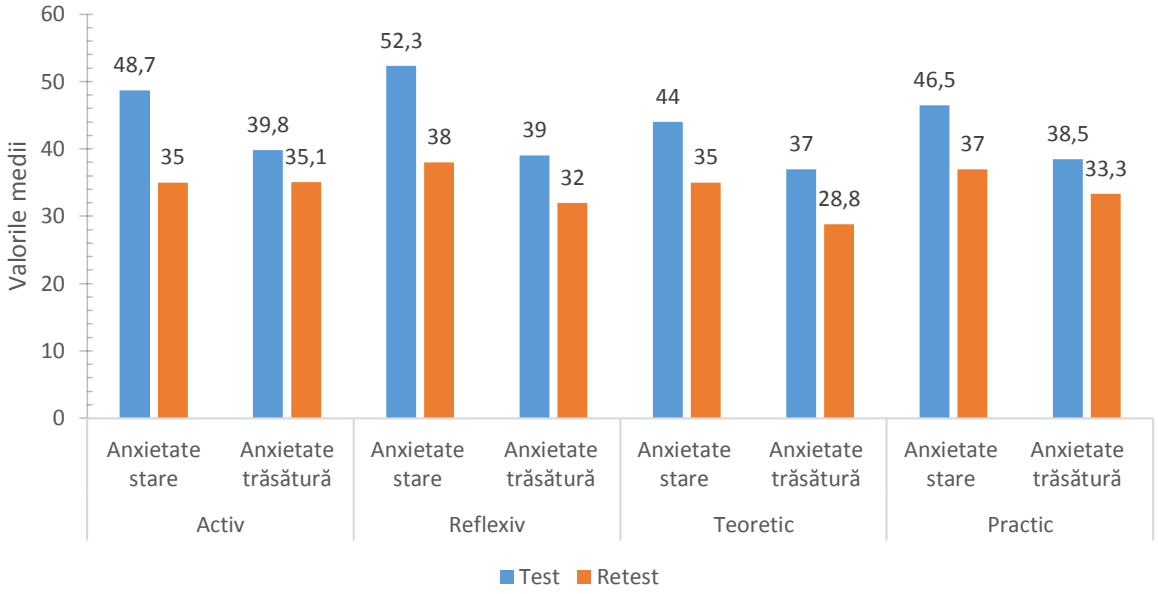


Fig. 3.2. Valorile medii pentru studenții cu diferite stiluri cognitive din lotul experimental conform chestionarului Ch.Spielberger

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

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

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

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

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

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

Rezultatele sunt prezentate în Tabelele 3.4-3.6.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

   De menționat că acei studenți care au putut să-și gestioneze emoțiile/impulsivitatea au înregistrat un nivel mediu de anxietate academică cu tendința spre cea redusă, iar studenții care nu și-au putut gestiona eficient emoțiile au manifestat tendința spre anxietate ridicată.
3. Studenții cu stil cognitiv reflexiv și cu un nivel ridicat de anxietate (*retest*) au înregistrat rezultate pozitive, dar și semnificative (scala 1 și scala 2) în raport cu cele inițiale, după intervenția psihologică și educațională: diferența dintre valorile medii constituie cca **9** puncte (**42,5 – 33,6**) – scala 1, **p** = 0,005 și cca **14** puncte (**18,8 – 32,5**) – scala 2, **p** = 0,005.

   Menționăm că studenții care au putut să-și regleze reflexivitatea exagerată/ridicată au obținut un nivel mai jos de anxietate academică cu tendința spre cea scăzută, iar studenții care n-au putut să-și regleze reflexivitatea până la cea optimală au manifestat tendința spre anxietate ridicată.
4. Studenții cu stil cognitiv teoretic și cu un nivel ridicat de anxietate reprezintă cel mai mic grup

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

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

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

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

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

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

Aşadar, până la experimentul de intervenţie studenţii cu diferite stiluri cognitive care manifestau un nivel ridicat de anxietate academică manifestau şi un nivel ridicat de reflexivitate, deşi într-o măsură mai mare cei cu stil cognitiv reflexiv şi într-o măsură mai mică cei cu stil cognitiv teoretic.

La etapa postexperimentală (*retest*) după intervenţiile psihologice şi educaţionale, studenţii din lotul experimental, indiferent de stilul cognitiv sau de învăţare, au manifestat un nivel moderat de reflexivitate (norma sau aproape de normă), dar şi un nivel mai redus de anxietate academică în raport cu datele iniţiale.

Studenţii au remarcat că: se străduie să se pregătească mai bine pentru examene; încearcă să-şi autoevalueze cunoştinţele înainte de examene; se străduie să înveţe toate temele/subiectele pentru examene; se străduie să rişte mai puţin la examene etc.

După experimentul de intervenţie studenţii din lotul experimental au devenit mai încrezuţi în sine, manifestă mai puţine emoţii când se pregătesc pentru diferite evaluări academice şi participă la ele. Această stare este mai mult caracteristică studenţilor cu stil cognitiv reflexiv şi activ, care

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

	Anxietate generală	**Anxietate-stare**	**Anxietate-trăsătură**	**Anxietate academică**		**Reflexi-vitate**	**Motivație pentru învățare**
				Scala 1	***Scala 2***		
Test	24	48,7	39,8	45,6	18,6	18,6	17,8

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

de menționat următoarele:

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

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

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

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

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

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

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

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

  De exemplu, pentru studenții cu stil cognitiv *reflexiv* vor fi aplicate ca dominante mecanisme de reglare a reflexiei, apoi cele de motivare pentru învățare; pentru studenții cu stil cognitiv *teoretic* în calitate de dominante vor fi aplicate mecanisme de motivare pentru învățare axate pe activități practice, iar pentru studenții cu stil cognitiv *practic* vor fi aplicate mecanisme axate pe activități teoretice.
- Diferențele semnificative dintre rezultatele obținute ne permit să constatăm și unele modificări în structura cognitivă a studenților cu diferite stiluri cognitive *mixte*; s-a mărit numărul de studenți cu stil cognitiv *activ*.
- Diferențele semnificative dintre rezultatele obținute ne permit să deducem legitatea influenței nivelului de motivație și reflexie asupra nivelului de manifestare a anxietății academice la studenți, influență determinată de specificul stilurilor cognitive ale acestora.

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

Analiza rezultatelor obținute demonstrează dinamica schimbărilor tuturor factorilor, cu exepția

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

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

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

La **Factorii Q_2, Q_3, Q_4** s-a majorat numărul de studenți care demonstrează independență academică, originalitate în gândire și în rezolvarea problemelor de învățare, autoevaluare, autoformare; aceștia au un comportament mai relaxat, sunt mai calmi; și invers, s-a micșorat numărul de studenți cu un nivel ridicat de anxietate.

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

3.3. Concluzii la capitolul 3

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

până la normă (este stabilită în chestionarul M.Tutuşkina) şi a anxietăţii academice până la nivelul mediu sau scăzut.

2. Analiza rezultatelor obţinute privind reglarea/diminuarea anxietăţii academice la studenţi prin intermediul mecanismului motivaţional ne permite să concluzionăm:
   - în calitate de factor dominant de reglare a activităţii şi comportamentului studentului, motivaţia pentru învăţare devine şi un instrument eficient de diminuare a anxietăţii academice ridicate; anxietatea academică este în conexiune directă cu potenţialul motivaţional al studentului, dar şi cu stilurile cognitive, prin intermediul cărora motivaţia şi poate realiza funcţia sa de reglare/dimunuare a anxietăţii academice la studenţi;
   - specificul valorificării mecanismului motivaţional de reglare şi diminuare a anxietăţii academice la studenţi ţine de factorul educaţional (învăţarea activă, învăţarea contextuală, valorificarea particularităţilor individuale ale studenţilor, valorificarea potenţialului formativ al disciplinelor academice etc.), dar şi de factorul psihologic (autoformarea, autodeterminarea, încrederea în forţele proprii etc.);
   - există corelaţie între nivelul de motivaţie pentru învăţare şi nivelul de anxietate academică, manifestate specific de studenţii cu diferite stiluri cognitive (*a se vedea* existenţa diferenţelor semnificative cu referire la această variabilă: *test-retest*).
3. Importantă a fost sincronizarea componentei conţinutale în structura Programului de intervenţie psihologică şi educaţională, privind diminuarea anxietăţii academice la studenţi pe dimensiunile: stil cognitiv – anxietate academică – reflexie – motivaţie. Cunoaşterea de către studenţi a stilului propriu cognitiv, a emoţiilor personale, a reacţiei la factori anxiogeni, cunoaşterea potenţialului motivaţional şi reflexiv propriu oferă modalităţi de reglare/dimunuare a anxietăţii academice: în cazul motivaţiei – dezvoltarea acesteia, în cazul reflexiei – scăderea acesteia până la normă.
4. Totodată, nu mai puţin importantă a fost sincronizarea componentei procesuale în structura Programului de intervenţie privind reglarea/diminuarea anxietăţii academice la studenţi: traininguri psihologice – activităţi educaţionale. Axa de sincronizare au constituit-o particularităţile de interacţiune stil cognitiv – anxietate academică.
5. Analiza comparativă a rezultatelor pe toate variabilele: anxietate generală, anxietate stare/trăsătură, anxietate academică, reflexie şi motivaţie pentru învăţare ne-a permis să deducem următoarele prevederi:

- Există interconexiune între aceste variabile, dar și influența lor corelativă, determinată de particularitățile manifestării acestora și factorii dominanți care provoacă anxietatea academică; în acest sens, am stabilit interacțiunea stil cognitiv – anxietate academică pe următoarele dimensiuni: factorul dominant pentru fiecare stil cognitiv ce provoacă anxietatea academică, paricularitățile de manifestare a anxietății academice de către studenții cu diferite stiluri cognitive, reflexivitate normă – reflexivitate ridicată, motivație pentru învățare.

6. Stabilirea profilului studentului cu un nivel ridicat de anxietate academică și a particularităților de interconexiune dintre stilurile cognitive și anxietatea academică permite identificarea unui grup de probleme (risc) în vederea realizării unor programe și strategii de dimunuare a anxietății academice prin mecanisme reflexive și motovaționale, ceea ce va asigura un nivel mai înalt al rezultatelor academice ale acestor studenți.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI

1. Cercetarea anxietăţii, inclusiv a celei academice, devine tot mai actuală şi mai oportună, avându-se în vedere dinamizarea pericolelor/ameninţărilor sociale, economice, demografice în societatea contemporană. Anxietatea ca trăsătură a personalităţii se caracterizează prin reacţia la aceste ameninţări şi pericole. În acelaşi timp, anxietatea este determinată de particularităţile psihologice ale personalităţii, în particular de stilurile cognitive. Studierea acestei probleme ar clarifica multe aspecte ale conexiunii între anxietate şi particularităţile psihologice ale personalităţii. În acest sens, cercetarea noastră a avut ca scop stabilirea particularităților interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive ale studenţilor.
2. Analiza datelor corelaţionale ne permite să constatăm existenţa unor influenţe/raporturi între tipologia stilurilor cognitive şi nivelul de manifestare a anxietăţii academice.
3. Interacțiunea dintre anxietatea academică și stilurile cognitive se determină prin stabilirea factorilor ce duc la apariția anxietății academice, a particularităților manifestării anxietății de către studenții cu diferite stiluri cognitive, privite ca consecințe ale unor trăsături de temperament, recunoscut ca sursă principală a anxietății.
4. Identificarea corelaţiei semnificative între tipologia stilurilor cognitive şi nivelul de manifestare a anxietăţii academice ne permite să concluzionăm că studenţii cu stil cognitiv teoretic manifestă un nivel mai scăzut de anxietate academică decât studenţii cu stil cognitiv activ, reflexiv şi cu stil cognitiv practic. Această situaţie se argumentează prin faptul că studenţii cu stil cognitiv reflexiv şi activ manifestă un nivel înalt de emotivitate şi reflexie.
5. Stilurile cognitive şi de învăţare se caracterizează prin două aspecte/însuşiri interconexe – cel intelectual şi cel temperamental. Polurile stilurilor cognitive cu indicatori mai înalţi de intelect/cogniţie (stil cognitiv teoretic) se înclină mai mult spre anxietate medie/optimală, şi invers, polurile stilurilor cognitive cu indicatori mai reduşi de intelect/cogniţie se caracterizează printr-un nivel ridicat de anxietate. De aici reiese posibilitatea de a valorifica valenţele stilurilor cognitive şi de învăţare în vederea diminuării şi reglării anxietăţii academice la studenţi. O altă caracteristică a polurilor stilurilor cognitive şi de învăţare cu indicatori reduşi de intelect/cogniţie şi cu un nivel înalt de anxietate academică ţine de manifestarea reflexivităţii înalte şi a motivaţiei reduse pentru învăţare [58].
6. Anxietatea academică cuprinde o varietate de factori aflaţi într-o interacţiune dinamică: trăirea stresului social, transferarea necesităţii de atingere a succesului, frica de autodefinire, frica de

evaluare a competenţelor, frica de a obţine note joase, frica de profesori etc. [56].

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

RECOMANDĂRI:

1. ***Pentru studenți:***

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

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

2. ***Pentru profesori:***

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

3. ***Alte recomandări:***

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

mecanismului propus de reglare şi diminuare a anxietăţii academice la studenţi.

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

BIBLIOGRAFIE

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

16. Ellis A. *Cum să vă controlaţi anxietatea: terapia comportamentului emotiv-raţional.* Trad. de E.Jalba-Şoimaru. Bucureşti: Meteor Press, 2009. 320 p.
17. Enachescu C. *Tratat de teoria cercetării ştiinţifice.* Iaşi: Polirom, 2007. 475 p.
18. Focșa-Semionov S. *Învățarea autoreglată. Teoreie și aplicații educaționale.* Chișinău: Epigraf, 2010. 360 p.
19. Focșa-Semionov Sv. *Studiul individual al studentului: parcurs evolutiv*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria ”Științe ale Educației”, 2012, nr.5(55), p.56-64.
20. Holdevici O. *Psihoterapia anxietăţii*. Bucureşti: Dual Tech, 2002. 400 p.
21. Horney K. *Direcţii noi în psihanaliză*. Bucureşti: Univers Enciclopedic, 1995. 251 p.
22. Horney K. *Personalitatea nevrotică a epocii noastre*. Bucureşti: IRI, 1998. 216 p.
23. Kierkegaard S. *Conceptul de anxietate*. Trad. de A.Arsinevici. Timișoara: AMARCORD, 1998. 247 p.
24. Kramar M. *Psihologia stilurilor de gândire şi acţiune umană.* Iaşi: Polirom, 2002.184 p.
25. Losîi E. *Manifestarea anxietății și agresivității la preadolescenți*. În: Reconceptualizarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice din perspective interconexiunii învățământului modern general și universitar. Conferința științifico-practică națională cu participare internațională, 27-28 octombrie 2017, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău, p.31-36.
26. Marcus S., Catina A. *Stiluri apreciative.* Bucureşti: Editura ARSR, 1980. 149 p.
27. Muntean A. *Psihologia dezvoltării umane*. Ed. a II-a rev. şi ad. Iaşi: Polirom, 2006. 464 p.
28. Munteanu A. *Psihologia copilului şi a adolescentului*. Timişoara: Augusta, 1998, p.234-273.
29. Neagoe M., Iordan A. *Psihopedagogia adaptării și problematica anxietății școlare*. București: Editura Fundației ”Humanitas”, 2002. 310 p.
30. Piajet J. *Psihologie şi pedagogie.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, 1982. 307 p.
31. Platon C., Paladi A. *Cercetarea relaţiei dintre locul de control şi stilul apreciativ reflexiv la studenţi*. În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Ştiinte ale Educaţiei”, 2011, nr.9(49), p.127- 131.
32. Platon C. *Psihodiagnostic educațional.* Chişinău: CEP USM, 2013. 220 p.
33. Platon C., Cojocaru N., Bolea Z. et.al. *Probleme actuale ale psihologiei învățământului superior*. Chişinău: CEP USM, 2013. 240 p.
34. Racu J., Racu Iu. *Personalitatea preadolescentului anxios*. În: Revista Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Ştiinte ale Educaţiei”, 2014, nr.5(75), p.111- 120.

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

educaţiei centrate pe cel ce învaţă. Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale. Chişinău: IŞE, 2011, p.64-68.

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

continuităţii între ciclurile învăţământului superior. În: Acta et commentationes. Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”. Categoria C. Chişinău: Tipografia Universităţii de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chişinău), 2017, nr.10 (1), p.169-178.

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

76. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Рожанец Р.В. *Методика многостороннего исследования личности: структура, основы интерпретации, некоторые области применения*. Москва: Фолиум, 1994.186 с.
77. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 2008.398 с.
78. Божович Л.И. *Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка*. В: Психология личности в трудах отечественных психологов. Тексты. СПб. Москва-Харьков-Минск-Питер, 2000, с.143-206.
79. Бороздина Л.В., Залученова Е.А. *Увеличение индекса тревожности при расхождении самооценки и притязаний*. В: Вопросы психологии, 1993, №1, с.104-113.
80. Былкина Н.Д. *Соотношение самооценки и уровня притязаний в норме и при психосамотической патологии (на материале язвенной болезни двенадцатиперстной кишки)*. Дис. канд. психол. наук. Москва, 1995, с.164.
81. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. *Мотивация и контроль за действием*. Москва: Изд-во МГУ, 1991. 143 с.
82. Выготский Л.С. *Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте*. В: Избранные психологические исследования. Москва: АПН РСФСР, 1996, с.5-18.
83. Выготский Л.С. *Собрание соч. в 6 тт*. Т.2, т.3, т.4. Москва: Педагогика, 1982-1984. 433 с.
84. Габдреева Г.Ш. *Формирование способности к самоуправлению психическим состоянием у студентов с высоким уровнем тревожности*. Дисс. канд. психол. наук. Москва, 1990. 235 с.
85. Гегель Г. *Философия духа*. В: Сочинения. Т.3. Москва: Мысль, 1965. 459 с.
86. Гроф С. *За пределами мозга: Рождение, Смерть и Трансценденция в психиатрии*. Москва: Центр «Соцветие», 1992. 449 с.
87. Грэхем Д. *Как стать родителем самому себе. Счастливый невротик*. Москва: Независимая фирма «Класс», 1993. 109 с.
88. Давыдов В.В. *Учение А.Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и психологического отражения*. В: А.Н. Леонтьев и современная психология. Москва: Педагогика, 1983, с.10-34.
89. Дарвин Ч. *Выражение эмоций у человека и животных*. СПб.: Питер, 2001. 371 с.

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

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

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

Проблема рефлексии /Под ред. И.С. Ладенко, Новосибирск, 1987. 154 с.

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

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

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

p.214-223.

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

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

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

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

ANEXE

Anexa 1.

PROGRAMUL DE INTERVENȚIE PSIHOLOGICĂ ȘI EDUCAȚIONALĂ PRIVIND DIMINUAREA/REGLAREA ANXIETĂȚII ACADEMICE LA STUDENȚI

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

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

Programul este structurat pe două compartimente interconexe:

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

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

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

Nr. crt.	Obiectivele modulului	Metode/activități	Forme de realizare
1.	• Cunoașterea naturii anxietății generale și a anxietății academice. • Caracterizarea factorilor și surselor ce provoacă anxietatea academică. • Cunoașterea metodelor și tehnicilor de autoreglare a anxietății academice. • Analiza particularităților de manifestare a anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare. • Stabilirea interconexiunilor dintre anxietatea academică și stilurile cognitive și de învățare.	*Metoda*: Știu – vreau să știu – am învățat. *Metodele*: Prezentarea sinelui, cine sunt eu; metoda ”Cubul”; metoda ”Asaltul de idei”.	*Ședința nr.1*: **6 ore**

Modulul 2. *Reglarea anxietății academice prin mecanismul reflexiv*

Nr. crt.	Obiectivele modulului	Metode/activități	Forme de realizare
2.	• Cunoașterea naturii și esenței reflexivității. • Autoregrarea comportamentului propriu în diferite situații de stres.	*Activitatea 1*: Gestionarea emoțiilor. *Activitatea 2*: Restructurarea cognitivă.	*Ședința nr.2*: **30 ore**

	• Autocunoașterea în raport cu diferite situații de stres. • Modelarea comportamentului în situații-problemă. • Manifestarea încrederii de sine. • Identificarea resurselor cognitive și de învățare. • Identificarea resurselor în reglarea/ diminuarea anxietății academice.	*Activitățile 3-10*: Intervenții prin joc. *Activitatea 11*: Aprecierile negative față de sine. *Activitățile 12-15*: Resursele psihologice proprii.	

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

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

Nr. crt.	Obiectivele modulului	Metode/activități	Forme de realizare
3.	• Manifestarea potențialului individual prin implicații active în procesul de învățare. • Manifestarea activismului cognitiv în procesul de învățare. • Manifestarea dorinței de a obține succes în rezolvarea problemelor de învățare. • Aprecierea adecvată a oportunităților proprii privind actul de învățare. • Manifestarea independenței în rezolvarea sarcinilor de învățare.	• Conversația euristică • Problematizarea. • Brainstormingul • Studiul de caz • Modelarea • Investigația • Proiect • Demonstrare • etc.	*Cursuri și seminare problematizate, netradiționle etc.*: pe parcursul semestrului. *Traininguri speciale*: **4 ore**

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

1. Programul a fost aplicat prin trei modalități:
- prin implicarea directă a întregului lot experimental în activitățile de reglare și diminuare a anxietății academice (compartimentul 1 – prin aplicarea mecanismului reflexiv): 2-4 ore pe săptămână pe parcursul semestrului;
- prin aplicarea ”indirectă” a studenților din lotul experimental în activitățile respective integrate în procesul de predarea cursului respectiv în cadrul grupului academic (compartimentul 2 – prin aplicarea mecanismului motivațional): conform orarului academic de predare a cursurilor nominalizare;
- prin organizarea consilierii psihologice individuale a studenților care au manifestat blocaje/probleme privind reglarea anxietății academice exagerate.

2. În procesul de aplicare a Programului de intervenție s-a ținut cont de specificul conținutal al acestuia, și anume: realizarea activităților nucleului de reglare/diminuare a anxietății academice de către toți studenții din lotul experimental și realizarea unor activități specifice (individualizate) determinate de particularitățile manifestării anxietății academice de către

studenţii cu diferite stiluri cognitive şi de învăţare, dar şi de nivelul reflexiei şi motivaţiei pentru învăţare. În acest sens, după şedinţele respective trebuie de fiecare dată să prezentăm tipologia/conţinutul acestor activităţi individuale în raport cu diminuarea manifestării anxietăţii academice la studenţi.

IV. Exemple de activităţi privind reglarea şi diminuarea anxietăţii academice la studenţi

Modulul 1, Compartimentul 1: *Natura anxietăţii academice la studenţi prin mecanismul psihologic de reflexie*

Activitatea 1 (2 ore)

Subiectul: Anxietatea şi anxietatea academică

Obiective:

- cunoaşterea naturii anxietăţii;
- identificarea particularităţilor anxietăţii academice;
- stabilirea surselor şi factorilor ce provoacă anxietatea academică;
- stabilirea particularităţilor de manifestare a anxietăţii academice.

Suport didactic: Fişe de realizare a metodei ”Ştiu – vreau să ştiu – am învăţat”; sinteza subiectului (1 pagină), hârtie, creioane colorate, carioci etc.

Desfăşurarea activităţii:

1. *Introducere.* Informarea şi motivarea studenţilor în vederea participării lor active la şedinţele respective: scopul, finalităţile, perspectivele, consecinţele etc.
2. Stabilirea regulilor după care vor fi organizate şedinţele. *Scopul*: stabilirea regulilor în baza cărora vor fi realizate activităţile respective. Prin aplicarea metodei ”Saltul de idei” se cumulează ideile emise de studenţi, acestea se scriu pe tablă, după care se discută şi se identifică cele care vor sta la baza reglementării activităţilor de intervenţie:
   - Vorbeşte doar o singură persoană, iar ceilalţi ascultă atent.
   - Fiecare are dreptul să păstreze tăcerea şi să nu participe la discutarea unei probleme.
   - Pot fi mai multe răspunsuri ”corecte” decât unul singur.
   - Să nu se discute personalitatea, ci doar activităţile ei.
3. Aplicarea metodei ”Ştiu – vreau să ştiu – am învăţat”.

   Studenţii primesc o fişă, pe care trebuie s-o îndeplinească/s-o completeze conform instrucţiunii respective:

Ştiu	*Vreau să ştiu*	*Am învăţat*

   - În *prima coloană* – inventarierea a ceea ce studenţii ştiu sau cred despre anxietatea academică, despre factorii ce provoacă anxietatea academică, despre metodele de reglare şi diminuare a anxietăţii academice.
   - În *a doua coloană* – aşteptările, informaţiile despre care studenţii vor să afle mai mult: de ce studenţii au diferit grad de manifestare a anxietăţii situaţionale/academice? cum poate fi diminuată anxietatea situaţională/academică? cum corelează stilurile cognitive şi de învăţare ale studenţilor cu nivelurile de manifestare a anxietăţii academice?
   - În *a treia coloană* – consemnarea a ceea ce au învăţat şi, respectiv, răspunsurile la ceea ce doreau să ştie.

   După de studenţii îndeplinesc/completează fişa dată se discută rezultatele, se generalizează şi se fac concluziile respective.

   Pentru a verifica corectitudinea şi complexitatea viziunilor studenţilor, acestora li se propune să studieze ”sinteza privind anxietatea”, să-şi compare concepţiile şi să completeze fişele respective.

4. Activitatea se finalizează cu concluzii și aprecieri.

Activitatea 2 (2 ore)

Subiectul: Metode și tehnici de reglare a anxietății academice.

Obiective:

- identificarea și interpretarea metodelor și tehnicilor de reglare/diminuare a anxietății academice la studenți;
- stabilirea conexiunilor ”factori ai anxietății academice – metode și tehnici de reglare și dimuniare”;
- modelarea aplicării unei sau altei metode în vederea autoreglării anxietății academice.

Suport didactic: Lista metodelor și tehnicilor de reglare/diminuare a anxietății academice, ”Fișa pentru aplicarea metodei”, ”Cubul”, hârtie, creioane.

Desfășurarea activității:

1. *Introducere.* Captarea atenției. Înaintarea și discuția obiectivelor și a mijloacelor de atingere a acestor obiective.
2. *Exercițiu.* Analizăm lista metodelor și tehnicilor de reglare/diminuare a anxietății academice:
   - clasificați aceste metode conform unui sau altui criteriu;
   - caracterizați funcțiile fiecărui grup de metode.
3. *Activitatea în grupuri mici*
   - Formulați întrebările pentru colonița a doua în raport cu indicatorii din colonița întâi a fișei pentru metoda ”Cubul” și la subiectul activității nr.2.

1.	Descrie	
2.	Compară	
3.	Asociază	
4.	Analizează	
5.	Aplică	
6.	Argumentează *pro – contra*	

4. *Concluzii și generalizări.*

Activitatea 3 (2 ore)

Subiectul: Interacțiunea și particularitățile manifestării anxietății academice la studenții cu diferite stiluri cognitive și de învățare.

Obiective:

- cunoașterea stilului cognitiv propiu, dar și a celui de învățare;
- stabilirea particularităților individuale ale interacțiunii ”stil cognitiv – anxietate academică”.

Suport didactic: Rezultatele chestionării studenților privind identificarea stilurilor lor cognitive, hârtie, creioane, carioci etc.

Desfășurarea activității:

1. *Introducere.* Abordarea problemei și înaintarea obiectivelor pentru activitatea dată.
2. *Discuție la tema:* Stil cognitiv/stil de învățare:
   - Cum credeți, stilul cognitiv/de învățare influențează asupra performanțelor Dvs.?
   - V-ați gândit până acum ce stil cognitiv/de învățare aveți?
   - Ați vrea/dori să modificați stilul cognitiv propriu?
3. *Exercițiul* ”Stereotipuri”
   Studenții anului I înainte de prima sesiune au auzit un ”zvon” că profesorul X nu notează pozitiv pe nimeni din prima testare.

Cum credeți, ce reacții vor avea studenții cu:

- stil cognitiv activ;
- stil cognitiv reflexiv;
- stil cognitiv teoretic;
- stil cognitiv practic?

4. *Exercițiul* ”Cine sunt eu? Cum sunt eu?”
   Studenților li se propune să continue următaorele propoziții (în scris):
   - Eu cred că sunt .....
   - Cei din jur, cred că sunt .....
   - Eu aș dori să fiu ....

   Propozițiile se completează în raport cu subiectul abordat.
5. *Concluzii și aprecieri.*

Modulul 2: *Regralrea anxietății academice prin mecanisme de reflexie*

Activitatea 1

Activitatea 1. *Caruselul emoţiilor.* Esenţa acestei activităţi constă în trecerea de la o stare emoţională negativă la alta pozitivă, de la starea de pericol la cea de securitate. În cadrul acestei activităţi studentul resimte siguranţa de a fi stăpân pe sine şi pe capacităţile sale.

Activitatea 2. *Restructurare cognitivă*:

- *Tehnica fanteziei ghidate* a fost aplicată preponderent în activitatea cu studenții având un nivel înalt de anxietate academică.

Această tehnică poate schimba cursul evenimentelor trăite de student prin explicarea sau crearea imaginii acceptate a sinelui sau ca suport pentru integrarea unei părţi respinse a „Eu”-lui. Studentul cu un nivel ridicat de anxietate poate vizualiza imaginea profesorului care îl acceptă necondiţionat şi poate întreţine un dialog imaginar cu această imagine pentru a exersa, imaginar, un alt tip de comportament (cu efect pozitiv). Gândirea pozitivă, însoţită de vizualizarea imaginaţiei sugestive, ca premisă a emoţiilor pozitive, conduce la schimbarea şi dezvoltarea personală.

- *Tehnica de diminuare şi integrare*. Studenţii cu un nivel ridicat de anxietate academică, de regulă, au un model tradiţional de gândire: eu nu cunosc materia, nu pot să expună corect ceea ce ştiu etc.

Pentru a diminua sau regla această stare, studentul este pus să-şi imagineze contrariul a ceea ce consideră a fi adevărat şi să se privească pe sine dintr-o nouă perspectivă. Efortul imaginativ îi poate releva stări şi semnificaţii noi în raport cu cele obişnuite pentru dânsul. Această activitate pune studentul în situaţia să reconsidere propria imagine negativă din perspectiva calităţii avantajelor şi beneficiilor şi îi solicită să-şi exprime emoţiile pozitive şi negative în legătură cu aceeaşi situaţie sau să-şi exprime verbal stările de tensiune internă, neliniştea, anxietatea. Subiectul propus „interpretarea situaţiilor academice”.

Activitățile 3-10. *Intervenţiile prin joc* reprezintă un proces de explorare a funcţiilor compensatorii, de modelare a situaţiilor de manifestare a anxietăţii academice, de concepere mai profundă a „Eu”-lui etc.

Pentru activităţile respective au fost selectate următoarele jocuri: „Ce simt eu”, „Ce pot face”, „Complemente”, „Sculptura”, „Magazinul magic al temelor”, „Corabia succesului”.

Activitatea 11*. „Cine sunt eu?”*

Obiectivele activităţii:

- autocunoaşterea,
- autoaprecierea,

- autoformarea.

Activitatea 12. *„Aprecierile negative faţă de sine”*

Aprecierile negative faţă de sine sunt consecinţele modalităţilor greşite de a gândi despre sine şi se pot manifesta în mod diferit.

- *Suprageneralitate*. Studentul, pornind de la un eveniment, de exemplu: ”Dacă am restanţe la examene, înseamnă că nu sunt capabil sau că niciodată nu voi mai cunoaşte disciplina studiată”, formulează o regulă generală, care blochează dezvoltarea personală şi-l ţine în permanentă stare de anxietate academică.
- *Gândirea polarizată*. Persoanele care adoptă acest stil de gândire evaluează toate experienţele şi acţiunile prin prisma dihotomiei ori/ori, ceea ce creează premise pentru apariţia anxietăţii academice.
- *Responsabilitatea*. Manifestarea responsabilităţii pentru tot ce se întâmplă în jur sau manifestarea iresponsabilităţii, inclusiv faţă de rezultatele academice. Ambele aspecte provoacă anxietate academică.
- *Autoînvinovăţirea*. Această stare provoacă o anxietate academică care este foarte complicat de a o regla prin mecanismele existente.

Activitățile 13-15. Conștientizarea propriilor resurse psihologice privind reglarea/diminuarea anxietății academice la studenți cu diferite stiluri cognitive și de învățare.

Obiectivele activităţii:

- identificarea resurselor cognitive și de învățare;
- identificarea resurselor emotive;
- identificarea resurselor de reglare/diminuare a anxietății academice.

Activitatea 16. *Surse de stres academic.* Lotul se împarte în grupea a câte 4-6 studenți. Fiecare grupă realizează timp de 10 minute o listă cu surse de stres academic, pe care o prezintă apoi întregului lot. Urmează discuții cu întreagul lot: sursele de stres pot fi înlăturate, diminuate, tolerate necesitând adaptare etc.

Activitatea 17. *Reacţii la stres*. Lotul se împarte în grupe a câte 4-6 studenți. Fiecare grupă notează timp de 15 minute reacțiile avute într-o situație, considerată stresantă (test, teză, examen etc.), după care le vor prezenta întregului lot. Se vor nota reacțiile fizice/fiziologice (de exemplu: dureri de inimă, transpirații excesive, dureri de cap), cognitive (ce au gândit), emoționale (ce au simțit), comportamentale (cum s-au comportat). În final se vor identifica câteva modalități de reevaluare a evenimentului considerat stresant prin prisma gândirii pozitive.

Activități de reglare a stresului

Fișa practică:

- Exerciții fizice
- Spuneți glume
- Gândiți pozitiv
- Vorbiți cu un prieten
- Schimbați mediul
- Țipați
- Stați în liniște
- Ascultați muzică
- Făceți-vă masaj
- Citiți o carte sau priviți ceva plăcut la televizor
- Imaginați-vă ceva relaxant
- Respirați adânc

Cuvinte și expresii utile: acțiune, adaptare, compasiune, consiliere, empatie, mișcare, grijă, sfat, hobby, sport, a vorbi, a asculta, a explica, a face față, a înțelege, a rezolva.

Activitățile 17-18

Modalități de depășire a anxietății. Toți avem, din când în când, stări de anxietate, nervozitate, tensiune și stres. Iată câteva modalități prin care poți încerca să faci față acestei stări.

Fișa practică:

- ***Învață să te relaxezi!*** Cu toții credem că statul în fața televizorului sau a computerului ne poate relaxa. Fals! Uneori, în funcție de ceea ce facem, acest lucru poate chiar să ne streseze. În așa caz trebuie să respirăm cât mai profund.
- ***Odihnește-te!*** Lipsa somnului poate aduce stări de nervozitate. Încearcă să dormi atât cât organismul tău are nevoie: nici prea mult, nici prea puțin!
- ***Mănâncă sănătos!*** Fructele, legumele sau proteinele îți aduc un plus de energie, care se păstrează o perioadă mai îndelungată, spre deosebire de cea provenită din alimentele bogate în zahăr și cofeină.
- ***Fă cât mai multe exerciții fizice!*** Exercițiile și, în general, mișcarea îți oxigenează toate celulele. Astfel se va crea o bună comunicare între creier și restul organismului.
- ***Petrece cât mai mult timp în mijlocul naturii!*** Plimbarea prin parc sau mersul printr-o pădure poate să facă pe oricine să se simtă mai relaxat, mai liniștit! Mergi într-un loc care îți place și nu în care te simți în siguranță! Urcă pe munte, înoată, mergi cu bicicleta sau, pur și simplu, plimbă-te!
- ***Petrece cât mai mult timp cu prietenii sau familia!*** Câteodată, fiecare dintre noi se simte singur sau izolat și numai prietenii te pot ajuta să scapi de depresie.
- ***Gândește pozitiv!*** Cea mia bună modalitate de a-ți îndepărta gândurile negre este să te concentrezi pe lucuri frumoase. Fă-ți planuri și vizsează cu ochii deschiși!

Neliniștea față de examene:

Primul tău examen la universitate, iar tu te simți îngrozitor. Te doare stomacul și capul. Te simți foarte tensionat, dar știi că nu este din cauza că ai fi bolnav. Mai degrabă sunt emoții sau, mai bine zis, anxietatea dinaintea examenului. Anxietatea dinaintea exemenului repreintă un tip de anxietate academică. Anxietatea academică se manifestă prin îngrijorarea față de cum te vei descurca într-o anumită situație, mai ales dacă acea situație reprezintă un lucru important.

Atunci când susții examenul pot să simți fluturi în stomac. Alții se pot simți amețiți sau speriați. Studenții cu o puternică anxietate academică pot simți chiar că vor leșina sau că vor vomita din cauza emoțiilor de dinaintea examenului. Îți sună familiar? Întreabă-i și pe cei din jur și vei afla că sunt mulți cei care simt neliniște înaintea unui examen. Însă, această anxietate poate fi uneori și constructivă datorită faptului că îți menține concentrarea. Totuși, atunci când neliniștea pune stăpânire pe tine, e posibil să nu te descurci foarte bine.

Ce poți face ca să scapi de anxietatea dinaintea exemenelor?

Fișa practică:

- ***Cere ajutor!*** Vorbește cu unul din părnții tăi, cu profesorul tău sau cu conducătorul grupului. Doar discutând despre asta te poți simți mai bine. Explică-le ce simți atunci când trebuie să dai un test, iar ei te pot ajuta să găsești niște soluții.
- ***Pregătește-te!*** Fii atent la ore. Fă-ți temele. Învață pentru a susține examenul. Astfel, în ziua exemenului vei simți că știi materia.
- ***Fii optimist!*** Din moment ce te-ai pregătit, gândește pozitiv. Spune-ți că ai învățat suficient și că te vei descurca foarte bine la examen.
- ***Blochează gândurile rele!*** Ai grijă ce mesaje îți transmiți singur în legătură cu examenul.

Dacă gândești că nu te vei descurca deloc, astfel de gânduri nu fac decât să-ți sporească anxietatea.

- ***Acceptă greșelile!*** Toată lumea greșește. Fii mai îngăduitor cu tine însuți, mai ales dacă te-ai pregătit pentru examen.
- ***Ai grijă de tine!*** Vei fi în formă maximă dacă te vei odihni, te vei relaxa și vei mânca hrană sănătoasă. Aceste lucruri sunt importante în fiecare zi, dar mai ales în ziua de dinaintea examenului.
- ***Respiră mai bine!*** Da, știi deja să respiri. Dar știai că exercițiile de respirație te pot ajuta să respiri mai bine?

Anexa 2.

DISTRIBUIREA STUDENŢILOR ÎN DEPENDENŢĂ DE STILUL COGNITIV
USM

	Nume, prenume	***Stilul cognitiv***			
		Activ	***Reflexiv***	***Teoretic***	***Practic***
1.	B.M.		+		
2.	C.R.	+			
3.	C.V.				+
4.	C.S.				+
5.	F.V.		+		
6.	G.N.	+			
7.	M.D.			+	
8.	M.E.			+	
9.	M.A.				+
10.	O.E.		+		
11.	R.D.		+		
12.	S.S.				+
13.	S.M.		+		
14.	S.A.			+	
15.	E.V.	+			
16.	E.A.		+		
17.	B.L.				+
18.	A.E.				+
19.	B.E.				+
20.	A.N.			+	
21.	B.A.				+
22.	C.V.		+		
23.	B.N.	+			
24.	C.I.				+
25.	C.C.				+
26.	D.O.				+
27.	D.M.		+		
28.	D.A.		+		
29.	P.D.	+			
30.	P.N.				+
31.	I.M.	+			
32.	I.A.	+			
33.	S.T.				+
34.	L.O.			+	
35.	L.D.				+
36.	L.T.				+
37.	L.S.		+		
38.	M.L.			+	
39.	M.T.		+		
40.	P.S.				+

41.	P.C.	+			
42.	R.A.				+
43.	T.A.			+	
44.	M.O.	+			
45.	A.J.				+
46.	B.M.	+			
47.	B.L.				+
48.	B.T.				+
49.	B.I.	+			
50.	C.A.	+			
51.	C.V.			+	
52.	C.A.				+
53.	C.D.			+	
54.	C.R.				+
55.	D.T.				+
56.	D.D.				+
57.	G.C.		+		
58.	L.T.		+		
59.	M.A.	+			
60.	M.O.			+	
61.	M.M.			+	
62.	P.M.				+
63.	P.I.		+		
64.	P.T.				+
65.	P.J.				+
66.	R.O.			+	
67.	R.D.		+		
68.	S.A.				+
69.	S.R.			+	
70.	V.A.				+
71.	B.T.				+
72.	B.L.			+	
73.	B.A.				+
74.	C.E.		+		
75.	C.R.			+	
76.	D.T.			+	
77.	H.M.		+		
78.	O.C.			+	
79.	P.R.			+	
80.	S.I.			+	
81.	S.E.		+		
82.	F.C.				+
83.	V.O.		+		
84.	V.C.		+		
85.	A.O.				+

86.	A.M.		+		
87.	B.D.	+			
88.	B.M.				+
89.	C.N.				+
90.	C.O.				+
91.	D.O.		+		
92.	E.G.			+	
93.	G.A.		+		
94.	G.C.			+	
95.	M.L.		+		
96.	O.M.		+		
97.	P.I.	+			
98.	P.A.		+		
99.	T.E.	+			
		16	**26**	**21**	**35**

AMTAP

	Nume, prenume	***Stilul cognitiv***			
		Activ	***Reflexiv***	***Teoretic***	***Practic***
1.	A.V.				+
2.	D.S.		+		
3.	T.V.		+		
4.	G.A.		+		
5.	G.V.	+			
6.	G.M.				+
7.	P.I.				+
8.	R.D.		+		
9.	R.N.			+	
10.	R.C.	+			
11.	B.O.			+	
12.	D.A.	+			
13.	F.I.				+
14.	S.V.		+		
15.	E.L.	+			
16.	V.R.				+
17.	P.V.	+			
18.	P.B.			+	
19.	P.O.			+	
20.	R.M.				+
21.	R.I.				+
22.	T.A.				+
23.	T.T.	+			
24.	U.I.			+	
25.	V.T.		+		
26.	Z.M.				+
27.	M.A.		+		

28.	B.A.				+
29.	P.A.				+
30.	U.A.				+
31.	V.O.	+			
32.	B.R.	+			
33.	M.Z.		+		
34.	S.O.				+
35.	C.I.			+	
36.	E.T.	+			
		9	**8**	**6**	**13**

Anexa 3.

STUDENŢII CU STILURI COGNITIVE
USM

	Nume, prenume	*Activ*		*Nume, prenume*	*Reflexiv*		*Nume, prenume*	*Teoretic*		*Nume, prenume*	*Practic*
2	C.R.	+	1	B.M.	+	7	M.D.	+	3	C.V.	+
6	G.N.	+	5	F.V.	+	8	M.E.	+	4	C.S.	+
15	E.V.	+	10	O.E.	+	14	S.A.	+	9	M.A.	+
23	B.N.	+	11	R.D.	+	20	A.N.	+	12	S.S.	+
29	P.D.	+	13	S.M.	+	34	L.O.	+	17	B.L.	+
31	I.M.	+	16	E.A.	+	38	M.L.	+	18	A.E.	+
32	I.A.	+	22	C.V.	+	43	T.A.	+	19	B.E.	+
41	P.C.	+	27	D.M.	+	51	C.V.	+	21	B.A.	+
44	M.O.	+	28	D.A.	+	53	C.D.	+	24	C.I.	+
46	B.M.	+	37	L.S.	+	60	M.O.	+	25	C.C.	+
49	B.I.	+	39	M.T.	+	61	M.M.	+	26	D.O.	+
50	C.A.	+	57	G.C.	+	66	R.O.	+	30	P.N.	+
59	M.A.	+	58	L.T.	+	69	S.R.	+	33	S.T.	+
87	B.D.	+	63	P.I.	+	72	B.L.	+	35	L.D.	+
97	P.I.	+	67	R.D.	+	75	C.R.	+	36	L.T.	+
99	T.E.	+	74	C.E.	+	76	D.T.	+	40	P.S.	+
		16	77	H.M.	+	78	O.C.	+	42	R.A.	+
			81	S.E.	+	79	P.R.	+	45	A.J.	+
			83	V.O.	+	80	S.I.	+	47	B.L.	+
			84	V.C.	+	92	E.G.	+	48	B.T.	+
			86	A.M.	+	94	G.C.	+	52	C.A.	+
			91	D.O.	+			**21**	54	C.R.	+
			93	G.A.	+				55	D.T.	+
			95	M.L.	+				56	D.D.	+
			96	O.M.	+				62	P.M.	+
			98	P.A.	+				64	P.T.	+
					26				67	P.J.	+
									68	S.A.	+
									70	V.A.	+
									71	B.T.	+
									73	B.A.	+
									82	F.C.	+
									85	A.O.	+
									88	B.M.	+
									89	C.N.	+
									90	C.O.	+
											35

AMTAP

	Nume, prenume	***Activ***		***Nume, prenume***	***Reflexiv***		***Nume, prenume***	***Teoretic***		***Nume, prenume***	***Practic***
5	G.V.	+	2	D.S.	+	9	R.N.	+	1	A.V.	+
10	R.C.	+	3	T.V.	+	11	B.O.	+	6	G.M.	+
12	D.A.	+	4	G.A.	+	18	P.B.	+	7	P.I.	+
15	E.L.	+	8	R.D.	+	19	P.O.	+	13	F.I.	+
17	P.V.	+	14	S.V.	+	24	U.I.	+	16	V.R.	+
23	T.T.	+	25	V.T.	+	34	C.I.	+	20	R.M.	+
31	V.O.	+	27	M.A.	+			**6**	21	R.I.	+
32	B.R.	+	33	M.Z.	+				22	T.A.	+
36	E.T.	+			**8**				26	Z.M.	+
		9							28	B.A.	+
									29	P.A.	+
									30	U.A.	+
									34	S.O.	+
											13

Anexa 4.

DATELE DE MANIFESTARE A ANXIETĂŢII ÎN URMA APLICĂRII SCALEI TAYLER
USM

I. Stil cognitiv activ

	Nume, prenume	***Test***
2	C.R.	26
6	G.N.	18
15	E.V.	16
23	B.N.	29
29	P.D.	14
31	I.M.	10
32	I.A.	15
41	P.C.	23
44	M.O.	31
46	B.M.	24
49	B.I.	28
50	C.A.	26
59	M.A.	14
87	B.D.	19
97	P.I.	30
99	T.E.	28
16		**M 21,9**

- Nivel redus = 0
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 4
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 4
- Nivel ridicat = 8-9

În %

- Nivel scăzut = 0%
- Nivel optim = 43,7%
- Nivel mărit = 57,3%

II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume, prenume	***Test***
1	B.M.	17
5	F.V.	38
10	O.E.	33
11	R.D.	30
13	S.M.	27
16	E.A.	26
22	C.V.	16
27	D.M.	5
28	D.A.	18
37	L.S.	33
39	M.T.	36
57	G.C.	29
58	L.T.	25
63	P.I.	12
67	R.D.	13
74	C.E.	16
77	H.M.	21
81	S.E.	11

- Nivel redus = 1
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 4
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 6
- Nivel ridicat = 15

În %

- Nivel scăzut = 4,0%
- Nivel optim = 38,4%
- Nivel mărit = 57,6%

83	V.O.	18
84	V.C.	29
86	A.M.	23
91	D.O.	23
93	G.A.	26
95	M.L.	31
96	O.M.	35
98	P.A.	13
26		**M 23,5**

III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	***Test***
7	M.D.	17
8	M.E.	18
14	S.A.	9
20	A.N.	35
34	L.O.	39
38	M.L.	30
43	T.A.	5
51	C.V.	14
53	C.D.	39
60	M.O.	24
61	M.M.	4
66	R.O.	29
69	S.R.	13
72	B.L.	19
75	C.R.	14
76	D.T.	27
78	O.C.	33
79	P.R.	22
80	S.I.	11
92	E.G.	18
94	G.C.	29
21		**M 21,8**

- Nivel redus = 3
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 5
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 5
- Nivel ridicat = 8

În %

- Nivel scăzut = 15%
- Nivel optim = 47,6%
- Nivel mărit = 38%

IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	***Punctaj***
3	C.V.	3
4	C.S.	19
9	M.A.	27
12	S.S.	28
17	B.L.	5
18	A.E.	26
19	B.E.	4
21	B.A.	18

- Nivel redus = 2
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 4
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 7
- Nivel ridicat = 23

În %

- Nivel scăzut =5,5 %
- Nivel optim = 30,5%
- Nivel mărit = 64%

24	C.I.	39
25	C.C.	31
26	D.O.	23
30	P.N.	24
33	S.T.	17
35	L.D.	29
36	L.T.	16
40	P.S.	26
42	R.A.	33
45	A.J.	35
47	B.L.	29
48	B.T.	13
52	C.A.	11
54	C.R.	10
55	D.T.	30
56	D.D.	30
62	P.M.	16
64	P.T.	14
67	P.J.	28
68	S.A.	40
70	V.A.	22
71	B.T.	32
73	B.A.	30
82	F.C.	20
85	A.O.	31
88	B.M.	28
89	C.N.	26
90	C.O.	16
35		**M 23,6**

AMTAP

I. Stil cognitiv activ

	Nume, prenume	***Test***	***Retest***
5	G.V.	8	8
10	R.C.	15	11
12	D.A.	26	15
15	E.L.	4	4
17	P.V.	33	19
23	T.T.	40	21
31	V.O.	16	11
32	B.R.	29	20
36	E.T.	18	11
9		**M 21**	**M 13,3**

- Nivel redus = 1
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 1
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 3
- Nivel ridicat = 4

În %

- Nivel scăzut = 11,11%
- Nivel optim = 44,44%
- Nivel mărit = 44,44%

II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume, prenume	*Test*	*Retest*
2	D.S.	24	18
3	T.V.	16	16
4	G.A.	27	17
8	R.D.	29	16
14	S.V.	39	21
25	V.T.	25	17
27	M.A.	14	12
33	M.Z.	26	16
8		**M 25**	**M 16,6**

- Nivel redus = 0
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 1
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 2
- Nivel ridicat = 5

În %

- Nivel scăzut = 0%
- Nivel optim = 37,5%
- Nivel mărit = 62,5%

III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	*Test*	*Retest*
9	R.N.	23	21
11	B.O.	19	15
18	P.B.	27	15
19	P.O.	31	22
24	U.I.	41	25
34	C.I.	4	4
6		**M 24**	**M 17**

- Nivel redus = 1
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 2
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 0
- Nivel ridicat = 3

În %

- Nivel scăzut = 15%
- Nivel optim = 33%
- Nivel mărit = 50,5%

IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	*Test*	*Retest*
1	A.V.	16	5
6	G.M.	3	3
7	P.I.	24	15
13	F.I.	29	18
16	V.R.	5	5
20	R.M.	39	19
21	R.I.	31	20
22	T.A.	30	22
26	Z.M.	27	17
28	B.A.	37	26
29	P.A.	13	9
30	U.A.	23	16
34	S.O.	14	10
13		**M 22**	**M 12,6**

- Nivel redus = 2
- Nivel moderat (spre un grad redus) = 5
- Nivel moderat (spre un grad ridicat) = 0
- Nivel ridicat = 6

În %

- Nivel scăzut = 15,38%
- Nivel optim = 38,46%
- Nivel mărit = 46,15%

Anexa 5.

DATELE DE MANIFESTARE A ANXIETĂŢII CA STARE ŞI CA TRĂSĂTURĂ LA STUDENȚI ÎN URMA APLICĂRII CHESTIONARULUI CH.SPIELBERGER)
USM

I. Stil cognitiv activ

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare				***Anxietate-trăsătură***	
	Nume, prenume	***Test***		***Test***	
2	C.R.	52		46	
6	G.N.	23		19	
15	E.V.	46		35	
23	B.N.	39		30	
29	P.D.	30		27	
31	I.M.	47		40	
32	I.A.	73		69	
41	P.C.	51		46	
44	M.O.	47		41	
46	B.M.	43		32	
49	B.I.	42		30	
50	C.A.	47		42	
59	M.A.	49		26	
87	B.D.	69		46	
97	P.I.	70		61	
99	T.E.	73		57	
	16	**Media 47,5**		**Media 40**	
		Scăzut	13%	**Scăzut**	26%
		Moderat	26%	**Moderat**	34%
		Ridicat	60%	**Ridicat**	40%

II. Stil cognitiv reflexiv

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare			***Anxietate-trăsătură***
	Nume, prenume	***Test***	***Test***
1	B.M.	28	21
5	F.V.	46	32
10	O.E.	47	35
11	R.D.	59	43
13	S.M.	39	29
16	E.A.	56	47
22	C.V.	30	25
27	D.M.	15	18
28	D.A.	35	33
37	L.S.	74	61
39	M.T.	66	52

57	G.C.	63		43	
58	L.T.	45		41	
63	P.I.	28		29	
67	R.D.	37		32	
74	C.E.	39		31	
77	H.M.	51		40	
81	S.E.	26		18	
83	V.O.	32		31	
84	V.C.	79		63	
86	A.M.	69		43	
91	D.O.	57		42	
93	G.A.	48		39	
95	M.L.	65		48	
96	O.M.	68		61	
98	P.A.	41		40	
	26	**Media 48,3**		**Media 39**	
		Scăzut - 4	15%	**Scăzut - 6**	23%
		Moderat - 5	20%	**Moderat - 8**	30%
		Ridicat - 17	65%	**Ridicat -12**	47%

III. Stil cognitiv teoretic

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare			***Anxietate-trăsătură***
	Nume, prenume	***Test***	***Test***
7	M.D.	53	33
8	M.E.	43	31
14	S.A.	39	25
20	A.N.	46	39
34	L.O.	75	59
38	M.L.	77	75
43	T.A.	28	20
51	C.V.	32	29
53	C.D.	61	53
60	M.O.	69	54
61	M.M.	25	25
66	R.O.	49	37
69	S.R.	27	31
72	B.L.	32	27
75	C.R.	25	31
76	D.T.	64	54
78	O.C.	68	49
79	P.R.	45	39
80	S.I.	29	33
92	E.G.	25	33
94	G.C.	37	38

	21	**Media 44,8**		**Media 38,6**	
		Scăzut - 3	14%	**Scăzut - 4**	19%
		Moderat - 6	29%	**Moderat - 8**	38%
		Ridicat -12	57%	**Ridicat - 9**	43%

IV. Stil cognitiv practic

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare			***Anxietate-trăsătură***
	Nume, prenume	***Test***	***Test***
3	C.V.	35	30
4	C.S.	39	31
9	M.A.	42	35
12	S.S.	45	42
17	B.L.	29	21
18	A.E.	41	39
19	B.E.	25	29
21	B.A.	32	21
24	C.I.	59	44
25	C.C.	47	45
26	D.O.	43	26
30	P.N.	48	43
33	S.T.	26	21
35	L.D.	45	28
36	L.T.	32	33
40	P.S.	69	49
42	R.A.	72	62
45	A.J.	79	68
47	B.L.	63	45
48	B.T.	35	31
52	C.A.	39	35
54	C.R.	45	41
55	D.T.	35	31
56	D.D.	39	35
62	P.M.	33	31
64	P.T.	45	41
67	P.J.	31	35
68	S.A.	77	69
70	V.A.	63	47
71	B.T.	69	51
73	B.A.	45	40
82	F.C.	39	31
85	A.O.	35	31
88	B.M.	63	47
89	C.N.	55	46
90	C.O.	45	39

	35	**Media 47,4**		**Media 39,8**	
		Scăzut - 3	8%	**Scăzut - 6**	16%
		Moderat- 14	39%	**Moderat - 16**	44%
		Ridicat -19	53%	**Ridicat - 14**	40%

AMTAP

I. Stil cognitiv activ

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare				***Anxietate-trăsătură***	
	Nume, prenume	***Test***	***Retest***	***Test***	***Retest***
5	G.V.	25	23	15	15
10	R.C.	33	27	31	26
12	D.A.	45	39	41	32
15	E.L.	39	30	28	21
17	P.V.	69	41	45	30
23	T.T.	74	52	59	41
31	V.O.	41	29	35	22
32	B.R.	53	39	45	27
36	E.T.	42	35	33	29
	9	**Media 46,7**	**Media 35**	**Media 36,8**	**Media 27**
		Scăzut - 1	11%	**Scăzut - 2**	22%
		Moderat - 3	33%	**Moderat - 4**	44%
		Ridicat - 5	54%	**Ridicat - 3**	34%

II. Stil cognitiv reflexiv

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare				***Anxietate-trăsătură***	
	Nume, prenume	***Test***	***Retest***	***Test***	***Retest***
2	D.S.	45	36	43	35
3	T.V.	35	29	29	25
4	G.A.	66	42	45	41
8	R.D.	69	44	47	37
14	S.V.	71	50	49	39
25	V.T.	39	35	32	26
27	M.A.	31	25	25	20
33	M.Z.	63	43	43	33
	8	**Media 52,3**	**Media 38**	**Media 39**	**Media 32**
		Scăzut - 0	0%	**Scăzut - 2**	25%
		Moderat - 3	38%	**Moderat -3**	37,5%
		Ridicat - 5	62%	**Ridicat -3**	37,5%

III. Stil cognitiv teoretic

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare	***Anxietate-trăsătură***

	Nume, prenume	*Test*	*Retest*	*Test*	*Retest*
9	R.N.	51	45	40	28
11	B.O.	35	30	31	22
18	P.B.	44	32	36	24
19	P.O.	49	29	45	39
24	U.I.	67	46	51	35
34	C.I.	33	22	25	25
	6	**Media 46,5**	**Media 34**	**Media 38**	**Media 28,8**
		Scăzut - 0	0%	**Scăzut - 1**	16%
		Moderat - 3	50%	**Moderat - 2**	25%
		Ridicat -3	50%	**Ridicat -3**	49%

IV. Stil cognitiv practic

Anxietate stare vs. trăsătură

Anxietate-stare				*Anxietate-trăsătură*	
	Nume, prenume	*Test*	*Retest*	*Test*	*Retest*
1	A.V.	33	31	29	29
6	G.M.	25	25	32	30
7	P.I.	48	35	43	39
13	F.I.	59	39	46	35
16	V.R.	39	31	27	27
20	R.M.	65	45	45	30
21	R.I.	46	40	37	32
22	T.A.	45	35	36	28
26	Z.M.	43	33	33	29
28	B.A.	31	29	25	25
29	P.A.	50	40	45	28
30	U.A.	46	35	31	25
34	S.O.	47	39	45	36
	13	**Media 44**	**Media 35**	**Media 38,5**	**Media 30,2**
		Scăzut - 1	7%	**Scăzut - 4**	30%
		Moderat - 4	31%	**Moderat - 5**	40%
		Ridicat - 8	62%	**Ridicat - 4**	30%

Anexa 6.

DATELE EVALUĂRII ANXIETĂŢII ACADEMICE LA STUDENŢI
(CHESTIONARUL ALPERT-HOBER)
USM

I. Stil cognitiv activ

	Nume, prenume	***Subscala 1***		***Subscala 2***	
		Test		***Test***	
2	C.R.	43		15	
6	G.N.	24		22	
15	E.V.	33		20	
23	B.N.	31		18	
29	P.D.	29		17	
31	I.M.	41		14	
32	I.A.	42		15	
41	P.C.	39		20	
44	M.O.	38		22	
46	B.M.	32		18	
49	B.I.	39		16	
50	C.A.	19		39	
59	M.A.	45		32	
87	B.D.	40		25	
97	P.I.	39		18	
99	T.E.	39		17	
		Media 33,5		**Media 20,5**	
		Mediu+Scăzut - 6	40%	**Mediu+Scăzut-13**	87%
		Ridicat - 9	60%	**Ridicat - 2**	13%

II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume, prenume	***Subscala 1***	***Subscala 2***
		Test	***Test***
1	B.M.	26	35
5	F.V.	47	15
10	O.E.	46	16
11	R.D.	47	14
13	S.M.	30	26
16	E.A.	35	23
22	C.V.	29	21
27	D.M.	21	38
28	D.A.	33	22
37	L.S.	48	18
39	M.T.	41	22
57	G.C.	38	21
58	L.T.	35	18
63	P.I.	31	18
67	R.D.	37	24
74	C.E.	38	20

77	H.M.	42		18	
81	S.E.	21		36	
83	V.O.	24		34	
84	V.C.	46		17	
86	A.M.	42		29	
91	D.O.	38		25	
93	G.A.				
95	M.L.	36		31	
96	O.M.	34		22	
98	P.A.	30		25	
		Media 34,4		**Meda 22,6**	
		Mediu+Scăzut - 8	31%	**Mediu+Scăzut-22**	85%
		Ridicat -16	69%	**Ridicat - 4**	15%

III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	***Subscala 1***	***Subscala 2***
		Test	***Test***
7	M.D.	45	13
8	M.E.	39	17
14	S.A.	31	19
20	A.N.	36	16
34	L.O.	38	15
38	M.L.	47	13
43	T.A.	47	14
51	C.V.	20	37
53	C.D.	25	35
60	M.O.	39	19
61	M.M.	41	20
66	R.O.	31	30
69	S.R.	32	29
72	B.L.	25	35
75	C.R.	26	32
76	D.T.	23	29
78	O.C.	44	21
79	P.R.		
80	S.I.	46	20
92	E.G.	26	35
94	G.C.	19	39
		Media 33,9	**Media 24,3**
		Mediu+Scăzut - 10 48%	**Mediu+Scăzut-16** 76%
		Ridicat - 11 52%	**Ridicat - 5** 24%

IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	***Subscala 1***	***Subscala 2***
		Test	***Test***
3	C.V.	33	29
4	C.S.	38	25

9	M.A.	41		18	
12	S.S.	43		15	
17	B.L.	18		39	
18	A.E.	35		18	
19	B.E.	20		38	
21	B.A.	32		30	
24	C.I.	42		21	
25	C.C.	39		25	
26	D.O.	39		27	
30	P.N.	38		29	
33	S.T.	28		32	
35	L.D.	38		32	
36	L.T.	25		34	
40	P.S.	45		17	
42	R.A.	46		18	
45	A.J.	45		17	
47	B.L.	39		27	
48	B.T.	29		32	
52	C.A.	32		32	
54	C.R.	39		33	
55	D.T.	26		35	
56	D.D.	38		21	
62	P.M.	32		25	
64	P.T.	38		23	
67	P.J.	21		42	
68	S.A.	46		15	
70	V.A.	41		18	
71	B.T.	40		18	
73	B.A.	39		16	
82	F.C.	27		33	
85	A.O.	23		34	
88	B.M.	39		27	
89	C.N.	38		29	
90	C.O.	38		28	
		Media 36,2		**Media 27,2**	
		Mediu+Scăzut - 14	40%	**Mediu+Scăzut-28**	78%
		Ridicat - 22	60%	**Ridicat - 8**	22%

AMTAP

I. Stil cognitiv activ

	Nume, prenume	***Subscala 1***		***Subscala 2***	
		Test	***Retest***	***Test***	***Retest***
5	G.V.	29		29	
10	R.C.	33		27	
12	D.A.	47		17	
15	E.L.	36		21	
17	P.V.	48		15	

23	T.T.	49		16	
31	V.O.	45		22	
32	B.R.	42		23	
36	E.T.	43		19	
		Media 41,3		**Media 21**	
		Mediu+Scăzut - 3	33%	**Mediu+Scăzut-8**	89%
		Ridicat -6	67%	**Ridicat - 11**	11%

II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume, prenume	***Subscala 1***		***Subscala 2***	
		Test	***Retest***	***Test***	***Retest***
2	D.S.	41	30	31	40
3	T.V.	38	28	25	38
4	G.A.	45	32	32	41
8	R.D.	46	34	32	36
14	S.V.	77	46	17	35
25	V.T.	22	22	35	38
27	M.A.	21	21	36	41
33	M.Z.	38	32	30	38
		Media 37,2	**Media 30,6**	**Media 29,7**	**Media 38,3**
		Mediu+Scăzut -2	25%	**Mediu+Scăzut-5**	63%
		Ridicat - 6	75%	**Ridicat -**	27%
		Scăzut -2	25%	**Scăzut -1**	12%

III. Stil cognitiv teoretic

	Nume, prenume	***Subscala 1***		***Subscala 2***	
		Test	***Retest***	***Test***	***Retest***
9	R.N.	42	30	19	35
11	B.O.	33	31	25	32
18	P.B.	39	29	20	33
19	P.O.	43	28	19	30
24	U.I.	45	34	15	29
34	C.I.	27	25	32	36
		Media 38	**Media 29,5**	**Media 21,6**	**Media 32,5**
		Mediu+Scăzut - 2	33%	**Mediu+Scăzut-**	100%
		Ridicat - 4	67%	**Ridicat - 3**	0%

IV. Stil cognitiv practic

	Nume, prenume	***Subscala 1***		***Subscala 2***	
		Test	***Retest***	***Test***	***Retest***
1	A.V.	27	25	31	31
6	G.M.	19	19	39	39
7	P.I.	38	22	22	38
13	F.I.	43	28	20	32
16	V.R.	23	23	33	38
20	R.M.	45	25	18	36
21	R.I.	39	26	21	33
22	T.A.	38	30	20	35
26	Z.M.	35	21	17	34

28	B.A.	28	22	30	35
29	P.A.	40	25	18	29
30	U.A.	44	29	17	23
34	S.O.	44	35	15	30
		Media 35,6	**Media 25,3**	**Media 23,1**	**Media 33,3**
		Mediu+Scăzut - 4	31%	**Mediu+Scăzut-11**	85%
		Ridicat - 9	69%	**Ridicat - 2**	15%

Anexa 7.

DATELE EVALUĂRII REFLEXIVITĂŢII LA STUDENŢI ÎN DOMENIUL ACADEMIC (TESTUL M.K.TUTUŞKINA)

USM

Stil cognitiv					
	Nume, prenume	***Activ Test***		***Nume, prenume***	***Reflexiv Test***
2	C.R.	21	1	B.M.	15
6	G.N.	13	5	F.V.	18
15	E.V.	14	10	O.E.	18
23	B.N.	14	11	R.D.	25
29	P.D.	12	13	S.M.	16
31	I.M.	17	16	E.A.	27
32	I.A.	23	22	C.V.	22
41	P.C.	17	27	D.M.	14
44	M.O.	14	28	D.A.	19
46	B.M.	16	37	L.S.	29
49	B.I.	18	39	M.T.	26
50	C.A.	9	57	G.C.	25
59	M.A.	23	58	L.T.	20
87	B.D.	20	63	P.I.	15
97	P.I.	18	67	R.D.	16
99	T.E.	17	74	C.E.	16
	16	**Media 16,6**	77	H.M.	19
	Nivel normal =6=38%		81	S.E.	12
	Nivel ridicat=10=62%		83	V.O.	16
			84	V.C.	25
			86	A.M.	23
			91	D.O.	20
			93	G.A.	25
			95	M.L.	26
			96	O.M.	20
			98	P.A.	20
				26	**Media 20,2**
				Nivel normal =4=16%	
				Nivel ridicat=21=84%	

Stil cognitiv					
	Nume, prenume	***Teoretic Test***		***Nume, prenume***	***Practic Test***
7	M.D.	22	3	C.V.	14
8	M.E.	20	4	C.S.	15
14	S.A.	15	9	M.A.	17
20	A.N.	19	12	S.S.	16
34	L.O.	24	17	B.L.	12

38	M.L.	27	18	A.E.	14
43	T.A.	14	19	B.E.	12
51	C.V.	15	21	B.A.	15
53	C.D.	22	24	C.I.	19
60	M.O.	23	25	C.C.	17
61	M.M.	16	26	D.O.	16
66	R.O.	18	30	P.N.	17
69	S.R.	13	33	S.T.	15
72	B.L.	15	35	L.D.	18
75	C.R.	13	36	L.T.	15
76	D.T.	25	40	P.S.	23
78	O.C.	25	42	R.A.	25
79	P.R.	23	45	A.J.	25
80	S.I.	16	47	B.L.	22
92	E.G.	14	48	B.T.	17
94	G.C.	15	52	C.A.	18
	21	**Media 18,8**	54	C.R.	20
	Nivel normal =8=40%		55	D.T.	18
	Nivel ridicat=12=60%		56	D.D.	18
			62	P.M.	19
			64	P.T.	14
			67	P.J.	15
			68	S.A.	24
			70	V.A.	22
			71	B.T.	23
			73	B.A.	19
			82	F.C.	16
			85	A.O.	15
			88	B.M.	23
			89	C.N.	20
			90	C.O.	21
				35	**Madia 18,4**
				Nivel normal =10=28%	
				Nivel ridicat=26=72%	

AMTAP

Stil cognitiv					
	Nume, prenume	***Activ Test***		***Nume, prenume***	***Reflexiv Test***
5	G.V.	14	2	D.S.	19
10	R.C.	15	3	T.V.	14
12	D.A.	18	4	G.A.	21
15	E.L.	15	8	R.D.	22
17	P.V.	21	14	S.V.	25
23	T.T.	25	25	V.T.	16

31	V.O.	14	27	M.A.	15
32	B.R.	18	33	M.Z.	20
36	E.T.	16		**8**	**Media 19**
	9	**Media 17,3**		**Nivel normal =2= 25 %**	
	Nivel normal =4=44%			**Nivel ridicat=6=75%**	
	Nivel ridicat=5=56%				

Stil cognitiv					
	Nume, prenume	***Teoretic Test***		***Nume, prenume***	***Practic Test***
9	R.N.	19	1	A.V.	15
11	B.O.	15	6	G.M.	13
18	P.B.	17	7	P.I.	18
19	P.O.	16	13	F.I.	21
24	U.I.	21	16	V.R.	15
34	C.I.	14	20	R.M.	23
	6	**Media 17**	21	R.I.	18
	Nivel normal =2=33%		22	T.A.	17
	Nivel ridicat=4=67%		26	Z.M.	16
			28	B.A.	14
			29	P.A.	22
			30	U.A.	21
			34	S.O.	22
				13	**Media 18**
				Nivel normal =4=31%	
				Nivel ridicat=9=69%	

Anexa 8.

DATELE EVALUĂRII MOTIVAȚIEI PENTRU ÎNVĂȚARE LA STUDENȚI
(CHESTIONARUL A.REAM, V.IAKUNIN)
USM

I. Stil cognitiv activ

	Nume, prenume	*Scala 1*		*Scala 2*		*Scala 3*		*Scala 4*		*Scala 5*		*Scala 6*		*Scala 7*	
		Punctaj	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*
2	C.R.											23			
6	G.N.											33			
15	E.V.											25			
23	B.N.											21			
29	P.D.											19			
31	I.M.											12			
32	I.A.											15			
41	P.C.											14			
44	M.O.											18			
46	B.M.											18			
49	B.I.											12			
50	C.A.											34			
59	M.A.											14			
87	B.D.											15			
97	P.I.											18			
99	T.E.											23			
16				**Înalt - 2**		10%						**19,6**			
				Mediu - 6		37%									
				Scăzut - 8		53%									

II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume, prenume	*Scala 1*		*Scala 2*		*Scala 3*		*Scala 4*		*Scala 5*		*Scala 6*		*Scala 7*	
		Punctaj	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*	*Punctaj*	*%*
1	B.M.											20			
5	F.V.											16			
10	O.E.											17			
11	R.D.											15			
13	S.M.											23			
16	E.A.											20			
22	C.V.											21			
27	D.M.											30			
28	D.A.											15			
37	L.S.											14			
39	M.T.											16			
57	G.C.											20			
58	L.T.											22			
63	P.I.											19			
67	R.D.											16			
74	C.E.											13			
77	H.M.											15			

81	S.E.											18			
83	V.O.											17			
84	V.C.											15			
86	A.M.											20			
91	D.O.											22			
93	G.A.											17			
95	M.L.											21			
96	O.M.											23			
98	P.A.											20			
26				**Înalt - 2**		8%						**18,2**			
				Mediu- 12		46%									
				Scăzut- 12		46%									

III. Stil cognitiv teoretic

	Nume,	***Scala 1***		***Scala 2***		***Scala 3***		***Scala 4***		***Scala 5***		***Scala 6***		***Scala 7***	
	prenume	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***
7	M.D.											17			
8	M.E.											20			
14	S.A.											22			
20	A.N.											19			
34	L.O.											15			
38	M.L.											12			
43	T.A.											11			
51	C.V.											33			
53	C.D.											31			
60	M.O.											20			
61	M.M.											18			
66	R.O.											22			
69	S.R.											21			
72	B.L.											32			
75	C.R.											25			
76	D.T.											30			
78	O.C.											16			
79	P.R.											18			
80	S.I.											12			
92	E.G.											25			
94	G.C.											30			
21				**Înalt - 4**		20%						**21,3**			
				Mediu- 11		52%									
				Scăzut - 6		28%									

IV. Stil cognitiv practic

	Nume,	***Scala 1***		***Scala 2***		***Scala 3***		***Scala 4***		***Scala 5***		***Scala 6***		***Scala 7***	
	prenume	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***	***Punctaj***	***%***
3	C.V.											23			
4	C.S.											20			
9	M.A.											17			

12	S.S.											13			
17	B.L.											28			
18	A.E.											17			
19	B.E.											28			
21	B.A.											28			
24	C.I.											12			
25	C.C.											15			
26	D.O.											17			
30	P.N.											18			
33	S.T.											21			
35	L.D.											19			
36	L.T.											27			
40	P.S.											19			
42	R.A.											15			
45	A.J.											13			
47	B.L.											17			
48	B.T.											21			
52	C.A.											20			
54	C.R.											18			
55	D.T.											20			
56	D.D.											16			
62	P.M.											18			
64	P.T.											19			
67	P.J.											28			
68	S.A.											12			
70	V.A.											14			
71	B.T.											13			
73	B.A.											17			
82	F.C.											18			
85	A.O.											27			
88	B.M.											20			
89	C.N.											16			
90	C.O.											17			
36				**Înalt - 5**		14%						**18,9**			
				Mediu- 15		42%									
				Scăzut- 16		44%									

AMTAP

I. Stil cognitiv activ

	Nume,	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**	
	prenume	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**Test**	**Retest**	**P.**	**D.**
5	G.V.											30			
10	R.C.											24			
12	D.A.											17			
15	E.L.											18			
17	P.V.											13			

23	T.T.											14			
31	V.O.											15			
32	B.R.											18			
36	E.T.											19			
9				**Înalt - 1**		10%						**18,6 = 30,5**			
				Mediu - 4		45%									
				Scăzut - 4		45%									

II. Stil cognitiv reflexiv

	Nume,	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**	
	prenume	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**Test**	**Retest**	**P.**	**D.**
2	D.S.											16			
3	T.V.											18			
4	G.A.											15			
8	R.D.											15			
14	S.V.											9			
25	V.T.											23			
27	M.A.											24			
33	M.Z.											19			
8				**Înalt - 0**		0%						**17,3 = 27,8**			
				Mediu - 4		50%									
				Scăzut - 4		50%									

III. Stil cognitiv teoretic

	Nume,	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**	
	prenume	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**Test**	**Retest**	**P.**	**D.**
9	R.N.											22			
11	B.O.											20			
18	P.B.											27			
19	P.O.											15			
24	U.I.											14			
34	C.I.											25			
6				**Înalt - 1**		16%						**20,5 = 31,3**			
				Mediu - 3		50%									
				Scăzut - 2		34%									

IV. Stil cognitiv practic

	Nume,	**1**		**2**		**3**		**4**		**5**		**6**		**7**	
	prenume	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**P.**	**D.**	**Test**	**Retest**	**P.**	**D.**
1	A.V.											28			
6	G.M.											17			
7	P.I.											15			
13	F.I.											27			
16	V.R.											15			
20	R.M.											18			
21	R.I.											21			
22	T.A.											17			
26	Z.M.											21			

28	B.A.											16			
29	P.A.											13			
30	U.A.											16			
34	S.O.											11			
13				**Înalt - 2**		16%						**18,0 = 27,1**			
				Mediu - 5		38%									
				Scăzut - 6		46%									

DECLARAȚIE PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII

Subsemnata, Toma Natalia, declar pe propria răspundere că materialele prezentate în teza de doctorat ***"Particularități ale interacțiunii anxietate academică – stiluri cognitive la studenți"*** sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Toma Natalia

Data: Semnătura:

CURRICULUM VITAE



DATE GENERALE
Nume: TOMA
Prenume: Natalia
Data naşterii: 16 aprilie 1985
Locul naşterii: or. Chișinău, Republica Moldova
Cetăţenia: Republica Moldova
Starea civilă: căsătorită, doi copii
Adresa: str. Vovinţeni 6, ap.29, Durlești,
Chișinău, Republica Moldova
Tel. mob.: 068 252 822
E-mail: nataliatoma2007@gmail.com

STUDII

2012 - prezent Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul Psihologie, specialitatea Psihologie generală, *Doctorat*
2008 - 2010 Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, specialitatea Psihologie generala, *Masterat*
2003 - 2008 Universitatea de Stat din Moldova, Facultatea Psihologie și Științe ale Educației, specialitatea Psihologie generală, *Licența*

EXPERIENŢĂ PROFESIONALĂ

2016 - prezent Universitatea de Stat din Moldova, Laboratorul de Cercetări Științifice ”Dezvoltarea politicilor educaționale” Proiect instituțional „Concepția și metodologia de realizare a conexiunii și continuității între și intra cicluri de învățământ superior din perspectiva cadrului calificărilor și clasificatorului de ocupații” – *Cercetător științific stagiar*
2008 - prezent Universitatea de Stat din Moldova, Departamentul Psihologie – *Lector universitar*
2015-2016 Centrul Educational CREATIVO – *Director executiv*
2008-2016 Academia de Teatru, Muzică şi Arte Plastice – *Lector universitar*
2008 Universitatea de Stat din Moldova, Centrul de Politici Educaționale, Proiectul „Învățarea centrată pe copil” – *Expert*

ACTIVITĂŢI DE FORMARE PROFESIONALĂ

- Seminar „*Prevenirea fenomenului violenţei domestice*” pentru experţi în domeniul Violenţei Domestice, Consilierii şi Medierii. Cu susţinerea Misiunii OSCE din Moldova. Februarie 2009, Chişinău.
- Training of trainers *„Prevenirea şi combaterea fenomenului violenţei domestice în bază de gen*”(Gender-Centru, UNFPA, Mama-Cash)
- Seminar „*Comunicarea Non-Violentă*”, expert Eva Rambala, SUA

COMPETENŢE

- Cunoaşterea computerului (Microsoft Office,Excel, Internet Explorer)

- Cunoaşterea limbilor:

Distincţii	*Limba*		
	Română	**Engleză**	**Rusă**
Citit	Maternă	Fluent	Fluent
Scris		Fluent	Fluent
Oral		Fluent	Fluent

- Permis auto categoria „B”

LISTA LUCRĂRILOR ŞTIINŢIFICE, ŞTIINŢIFICO-METODICE, DIDACTICE
Monografii

- ***monografii colective:***

1. Toma N. (coaut.), Guțu Vl. (coord.) ș.a. *Sistemul de asigurare a calității în învățământul primar și secundar general la nivel local.* Chişinău: CEP USM, ISBN 978-9975-71-319-1, 2012, 98 p., **6,96 c.a.**

Articole în diferite reviste ştiinţifice

- ***în reviste din Registrul Naţional al revistelor de profil, cu indicarea categoriei:***

1. Toma N. *Factori psihologici, surse și tipurile anxietății*. În: Revista Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat ”Ion Creangă” din Chișinău „Psihologie. Pedagogie specială. Asistență socială”. Chișinău: Editura UPS ”I.Creangă” 2014, nr.4(37), ISSN 1857-0224, p.22-30, **0,76 c.a.**
2. Toma N. *Retrospectiva problemei de anxietate în psihologie.* În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria C, Chişinău: CEP USM, 2014, nr.9(79), ISSN 1857-2103, p.120-122, **0,34 c.a.**
3. Toma N. *Stiluri cognitive și anxietatea.* În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”. Categoria B, Chişinău: CEP USM, 2015, nr.5(85), ISSN 1857-2103, p.197-204, **0,92 c.a.**
4. Toma N. *Reflexia – mecanism al gândirii, activității și autocunoașterii.* În: Studia Universitatis Moldaviae. Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”. Categoria B, Chişinău: CEP USM, 2015, nr.5(85), ISSN 1857-2103, p.205-208, **0,50 c.a.**
5. Toma N. *Mecanismul reflexiv de reglare și diminuare a anxietății situaționale/academice la studenți.* În: Studia Universitatis Moldaviae”, Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”, Categoria B, Chişinău: Centrul Editorial-Poligrafic al USM, 2015, nr.9(89), ISSN 1857-2103, p.196-202, **0,65 c.a.**
6. Toma N. (coaut.), Țurcanu C. *Forme de organizare a activității didactice și de asigurare a continuității între ciclurile învățământului superior.* În: Acta et commentationes. Seria „Ştiinţe ale Educaţiei”. Categoria C, Chişinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol (cu sediul la Chișinău), 2017, nr.10 (1), ISSN 1857-0623, p.169-178, **0,65 c.a.**

Articole în culegeri ştiinţifice

- ***culegeri de lucrări ale conferinţelor internaţionale***

1. Toma N. *Anxietatea: surse și factori interni-externi.* Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale „Învăţământul postmodern: eficienţă si funcţionalitate”, 15 noiembrie, 2013, USM. Chişinău: CEP USM, 2013, ISBN 978-9975-71-513-3, p.482-483, **0,17 c.a.**
2. Toma N. *Abordarea anxietății în diferite teorii psihologice.* Materialele Conferinţei ştiinţifice internaţionale „Învăţământul universitar şi piaţa muncii: conexiuni şi perspective”, 21 noiembrie 2014, USM. Chişinău: CEP USM, 2014, ISBN 978-9975-71-675-8, p.486-498, **0,91 c.a.**