REVISTA DE PSIHOLOGIE

Vol. 64 *2018* *Nr. 1*

SUMAR

STUDII ŞI CERCETĂRI

CONSTANTIN-EDMOND CRACSNER, RUXANDRA GHERGHINESCU, VUCA – o realitate a vieții cotidiene. Studiu pilot 7
NICOLETA LEON-ARMANU, Relația dintre materialism (acumulare de posesii) şi unele adicții..... 23

ABORDĂRI TEORETICE ŞI PRACTIC-APLICATIVE

DELIA ELENA MATEIAŞ, Emotional intelligence as a dimension of transformational leadership advancement..... 37
DIANA PAULA DUDĂU, Profeția autoîmplinită, stereotipurile, prejudecățile şi discriminarea – factori-cheie în dezvoltarea personală şi a comunității 51

CRITICĂ ŞI BIBLIOGRAFIE

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ, *Modernitatea tendențială. Reflecții despre evoluția modernă a societății*, 2016, Editura Tritonic, 199 p. (*Valentina Rujoiu*)..... 65

Rev. Psih., vol. 64, nr. 1, p. 1–66, Bucureşti, ianuarie – martie 2018

REVISTA DE PSIHOLOGIE

(JOURNAL OF PSYCHOLOGY)

Vol. 64 ***2018*** ***No. 1***

CONTENTS

STUDIES AND RESEARCHES

CONSTANTIN-EDMOND CRACSNER, RUXANDRA GHERGHINESCU, VUCA – a reality of everyday life. Pilot study 7

NICOLETA LEON-ARMANU, The relationship between materialism (possessions acquisition) and some addictions 23

THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES

DELIA ELENA MATEIAŞ, Emotional intelligence as a dimension of transformational leadership advancement..... 37

DIANA PAULA DUDĂU, Self-fulfilling prophecy, stereotypes, prejudice and discrimination – key factors for self-growth and community development 51

CRITICISM AND REFERENCES

CONSTANTIN SCHIFIRNEŢ, *Modernitatea tendențială. Reflecții despre evoluția modernă a societății* (Tendential Modernity. Reflections on the society's modern evolution), 2016, Editura Tritonic, 199 p. (*Valentina Rujoiu*) 65

Rev. Psih., vol. 64, nr. 1, p. 1–66, Bucureşti, ianuarie – martie 2018

REVISTA DE PSIHOLOGIE

(REVUE DE PSYCHOLOGIE)

Vol. 64 ***2018*** ***N° 1***

SOMMAIRE

ÉTUDES ET RECHERCHES

CONSTANTIN-EDMOND CRACSNER, RUXANDRA GHERGHINESCU, VUCA – une réalité de la vie quotidienne. Étude pilote 7

NICOLETA LEON-ARMANU, La relation entre le materialisme (acquisition de possessions) et certaines addiction 23

APPROCHES THÉORIQUES ET DÉMARCHES APPLIQUÉES

DELIA ELENA MATEIAŞ, Emotional intelligence as a dimension of transformational leadership advancement 37

DIANA PAULA DUDĂU, La prophétie autoréalisatrice, les stéréotypes, les préjugés et la discrimination – facteurs clés dans le développement personnel et de la communauté 51

CRITIQUE ET BIBLIOGRAPHIE

CONSTANTIN SCHIFIRNEŢ, *Modernitatea tendenţială. Reflecţii despre evoluţia modernă a societăţii* (La modernité tendentielle. Des reflections sur l'évolution moderne de la société), 2016, Editura Tritonic, 199 p. (*Valentina Rujoiu*) 65

Rev. Psih., vol. 64, nr. 1, p. 1–66, Bucureşti, ianuarie – martie 2018

VUCA – O REALITATE A VIEȚII COTIDIENE. STUDIU PILOT

CONSTANTIN-EDMOND CRACSNER*
Universitatea Ecologică din Bucureşti, Facultatea de Psihologie

RUXANDRA GHERGHINESCU
Institutul de Filosofie şi Psihologie „Constantin Rădulescu-Motru", Departamentul de Psihologie;
Universitatea Ecologică din Bucureşti, Facultatea de Psihologie

Abstract

VUCA is an acronym that designates four parameters of a context, namely volatility, uncertainty, complexity, ambiguity, considered to be attributes of everyday life. The proposed research is a pilot study that aims to collect information on the extent to which social actors feel VUCA in everyday life. The presence and manifestation of the four VUCA parameters were analyzed in the context of areas of psychic processuality, such as: perception of life situations, problem solving, decision making, analysis of the consequences of the decision taken and development of future projects. A batch of 106 subjects was investigated using the VUCA Questionnaire (Cracsner, Gherghinescu, 2017).

Research data showed how awareness takes place in everyday life of all four VUCA parameters, merged slightly below average, but unequally felt as frequency, and life situations perception, problem solving, and decision-making are recognized as more representative areas for VUCA than analyzing the consequences of the decision taken and drafting future projects. Also, data analysis has shown how VUCA parameters seem to have areas of manifestation within psychic processuality, areas where they are more strongly felt.

Cuvinte-cheie: VUCA, chestionar VUCA, procesualitate psihică, actor social, viață cotidiană.

Keywords: VUCA, VUCA questionnaire, psychic processuality, social actor, everyday life.

1. ARGUMENT

Acronimul VUCA îşi are geneza în terminologia militară din armata americană a anilor '90 şi desemnează patru parametri ai unui context, şi anume volatilitate (*volatility*), incertitudine (*uncertainty*), complexitate (*complexity*) şi ambiguitate (*ambiguity*), iar fiecare dintre aceştia este considerat a fi un fenomen în sine, presupunând atitudini şi răspunsuri specifice (Bennett, Lemoine, 2014).

Pornind de la accepțiunile conferite de dicționar (DEX, 2009, 2017), „volatil" este un cuvânt utilizat referitor la lichidele care „se evaporă uşor la temperaturi

* Universitatea Ecologică din Bucureşti, Facultatea de Psihologie, Bulevardul General Vasile Milea 1G, Bucureşti, edypsy@yahoo.com.

obişnuite", volatilitatea fiind definită ca „însuşirea de a fi volatil", cu sinonimele de „evaporare", „dispersare", „dispariție", „plecare". Analiza ştiințifică arată însă cum această realitate a depăşit aria lichidelor, fiind prezentă atât în evoluțiile tehnologice şi culturale care au devenit rapide, cât şi în ceea ce priveşte piețele, cuplurile, produsele, serviciile, care şi ele sunt supuse volatilității (Proupain, 2014), ceea ce conduce spre ideea de instabilitate, lipsă de permanență, schimbare, perisabilitate. În literatura psihologică de specialitate referitoare la VUCA, volatilitatea se referă la dinamica schimbării, vizând amplitudinea, forța şi viteza acesteia, putând provoca la nivel psihologic aversiune la risc, frică şi ancorare în rutină (Vallat, 2014).

Incertitudinea desemnează caracterul inerent imprevizibil al evenimentelor, comportamentelor, situațiilor, nesiguranță, îndoială, ezitare, situație incertă. Este considerată a fi o situație generală în viață şi societate, ca în orice sistem dinamic (Mack *et al*., 2016; Elkington *et al*., 2017; George, 2017). În concepția lui Vallat (2014), incertitudinea conduce spre tendința de căutare, analiză excesivă şi zadarnică de informații, blocând luarea deciziei şi punerea ei în practică.

Complexitatea este definită ca fiind proprietatea de a fi complex (un întreg format din mai multe părți care întruneşte în sine mai multe laturi sau elemente diferite). Are ca sinonime cuvintele „eterogen", „complicat", acesta din urmă trimițând şi el spre complex, dificil, încâlcit, problematic, încurcat. Se face trimitere spre situații greu de cuprins mental pentru a fi înțelese, spre situații complicat de rezolvat (Bucă *et al*., 1978; DEX, 2009, 2017). Notele definitorii ale complexității sunt considerate a fi gradul de interdependență şi interacțiune al unor multipli factori, ea inducând dorința găsirii unui factor cauzal unic sau a unor soluții simple, deseori greşite (Vallat, 2014; Mack *et al*., 2016; Elkington *et al*., 2017).

Ambiguitatea face referire la o situație lipsită de precizie, de claritate, echivocă, privitoare la unele cuvinte, expresii şi enunțuri sau, altfel spus, proprietatea unor enunțuri de a avea mai multe înțelesuri, datorită unor cuvinte şi expresii din structură şi, de aici, de a fi interpretate în mai multe feluri (DEX, 2009, 2017). Prin urmare, ambiguitate se referă la caracteristicile unei situații greu de înțeles, care poate avea mai multe semnificații, la diversitatea interpretărilor bazei de informații disponibile, inducând îndoială, neîncredere, ezitare, împiedicând luarea de decizii şi aderarea la opțiunea pentru schimbare (Vallat, 2014, Mack *et al.*, 2016; Elkington *et al*., 2017).

Inițial, VUCA a fost un concept ce s-a aplicat organizațiilor, fiind utilizat pentru a desemna, la modul general, incertitudinea din domeniul managerial. Astăzi, literatura de specialitate vorbeşte din ce în ce mai mult despre volatilitate, incertitudine, complexitate, ambiguitate ca fiind considerate drept atribute ce descriu realitatea. Astfel, VUCA a devenit nu numai un concept la modă ce acoperă realitatea funcționării eficiente a organizațiilor, ci şi un atribut al vieții cotidiene, cu consecințe asupra acesteia. Conform unor autori, acest acronim descrie cel mai bine modul de viață actual atât la scară individuală, cât şi la scară organizațională (Desautels, 2015), la scară individuală, unde actorul social este un manager al propriei vieți şi la nivel

organizațional, unde se regăseşte acelaşi actor social, în contextul său profesional, în care leadership-ul este „un nivel sau un punct în piramida puterii” (Radu, 1994, p. 157).

În această cercetare, am plecat de la ideea că din multitudinea de perspective din care poate fi abordat psihicul, acesta poate fi conceput şi ca fiind o construcție subiectivă a realității obiective, exteriorizată în comportament (Zlate, 2006, p. 74). Luând în considerare existența VUCA, această construcție subiectivă poate lua forma unui model informațional intern al unei lumi externe complexe, cu ambiguități şi incertitudini inerente, în permanentă schimbare. Ca atare, matricea informațională a actorilor sociali va fi mai mult sau mai puțin completă, cu semnificații diferite conferite informațiilor incerte şi ambigue, mai mult sau mai puțin actualizată, aspecte ce pot să-şi pună amprenta asupra unor zone ale procesualității psihice, cum ar fi rezolvarea de probleme sau luarea unor decizii.

Evident, nu toate situațiile întâlnite în viața cotidiană sunt impregnate de VUCA. În acest sens, matricea din modelul explicativ-descriptiv Cynefin oferă o categorizare a tipologiilor situațiilor problematice cu care se poate confrunta actorul social. Numele Cynefin este un cuvânt galez care exprimă un habitat ce nu reuşeşte să satisfacă toate cerințele oamenilor, un loc al afilierilor multiple, în mod individual şi/sau colectiv, cu multe rădăcini culturale, religioase, geografice etc. Cu toate că nu este posibil niciodată de a fi pe deplin conştienți de natura acestor afilieri, ele pot influența profund actorul social în ceea ce este el. Interacțiunile sunt puternic influențate şi frecvent determinate de tiparele experiențelor multiple, atât prin influența directă a experienței personale, cât şi prin experiența colectivă. Modelul provine din practica managementului cunoaşterii, fiind un mijloc intuitiv şi eficient de a distinge între comunitățile formale şi cele informale, dar şi de a evidența interacțiunea ambelor prin procese structurate sau în condiții incerte. În prezent, modelul este utilizat în gestionarea cunoştințelor, strategiei, managementui, formării, schimbării culturale, elaborarii politicilor, dezvoltarii produselor, creării de piețe şi *branding* (Snowden, 1999; Snowden, 2000; Kurtz, Snowden, 2003).

Modelul Cynefin, prezentat în figura nr. 1, ia în considerare patru cadrane şi cinci categorii de domenii denumite sisteme, dintre care patru sisteme clar definite (simplu, complicat, complex şi haotic), fiecare având modalități proprii de rezolvare, precum şi un domeniu central, considerat al dezordinii sau tulburării. Domeniile din dreapta sunt de ordine, iar cele din stânga sunt domenii de ne-ordine. Modelul este deosebit de important nu atât prin evidențierea valorii logice a argumentelor şi a verificărilor empirice, cât mai ales prin proiectarea sa, care permite apariția discursurilor multiple ale grupului de decizie. În acest model, axele nu au valoare implicită, iar cadrul este folosit pentru a lua în considerare dinamica situațiilor, perspectivele, conflictele şi schimbările pentru a ajunge la un consens în luarea deciziilor sub incertitudine. Nici unul dintre domeniile specificate nu este mai de dorit decât altele, dar trebuie avut în vedere că situația cea mai dezirabilă se găseşte în cadranul din dreapta sus.

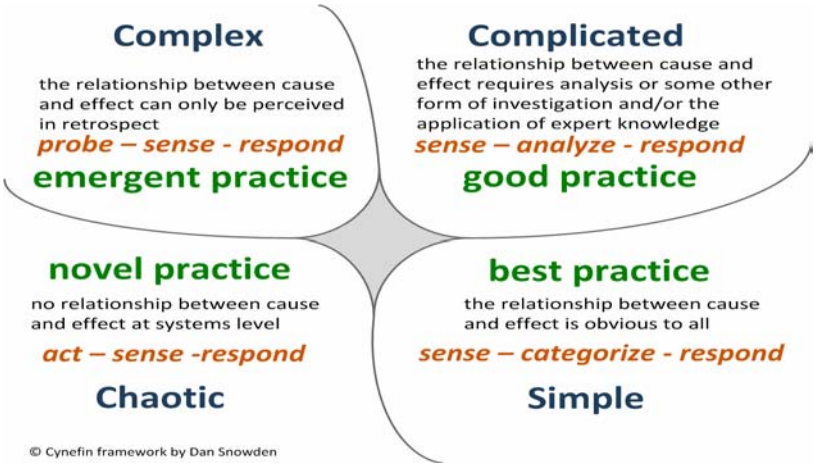

Figura nr. 1. Modelul Cynefin (Kurtz, Snowden, 2003).

În sistemul simplu, schema de rezolvare a situațiilor problematice urmează o strategie liniară: perceperea situației, încadrarea ei într-o categorie cunoscută, acționare/ răspuns cu o soluție uzuală. Tehnicile structurate nu sunt doar de dorit, ci obligatorii în acest spațiu. Sistemul permite crearea de modele predictive, iar obiectivitatea conduce în mod rezonabil persoana să accepte constrângerile celor mai bune practici. Acesta este domeniul procesului de *reengineering*, în care cunoaşterea este captată şi încorporată în structură de procese pentru a asigura coerența. Accentul se pune pe eficiență. Previzionarea cu un singur punct, manualele şi procedurile operaționale sunt practici legitime şi eficiente în acest domeniu (Kurtz, Snowden, 2003).

În sistemul complicat, problema şi soluționarea sunt relativ cunoscute, dar cunoaşterea relației cauză-efect necesită un proces de analiză *a priori*. Demersul urmat pentru rezolvarea acestor situații este: percepția situației problematice, analiza, acțiunea. Relațiile cauză-efect sunt complicate, în general, şi sunt separate de-a lungul timpului şi spațiului în lanțuri care sunt greu de înțeles pe deplin. Totul în acest domeniu este capabil de mişcare. Timpul şi resursele nu permit identificarea problemelor, dar, în schimb, se va lua în considerare avizul expertului, care, la rândul său, creează o dependență-cheie de încredere între consultantul expert şi factorul de decizie. În acest sistem, organizarea învățării şi adaptarea sunt întreprinderi prea des confuze şi complicate. În domeniul cunoaşterii, expertiza, descoperirea de date, scenariul şi planificarea sunt adecvate. Metodologia urmăreşte identificarea relației cauză-efect prin studiul proprietăților asociate unor calități. Modelul de decizie este de a identifica datele primite, de a le analiza şi de a da răspunsul corespunzător, asigurat cu sfaturi sau interpretări ale expertului. Tehnicile structurate sunt de dorit, iar presupunerile trebuie să fie deschise examinării şi provocării. Modelele antrenate sunt în cel mai periculos loc, ca o simplă eroare într-o ipoteză. Prin urmare, aceste situații problematice nu sunt reprezentative pentru VUCA atât timp cât informațiile sunt corect semnificate (Kurtz, Snowden, 2003).

În sistemul complex, problema nu este bine cunoscută, iar rezolvarea acesteia necesită experimentare, relația dintre cauză şi efect neputând fi stabilită decât *a posteriori*. În acest caz, strategiile de rezolvare parcurg experimentarea, analiza *feed-back*-ului şi definirea etapelor de urmat, făcându-se astfel o diferențiere clară între complicat şi complex (Vallat, 2014). În acest domeniu al complexității modelele cunoaşterii apar prin interacțiunea multor agenți. Există relații cauză-efect între agenți, dar atât numărul de agenți, cât şi numărul de relații sfidează clasificarea sau tehnicile analitice. Modelele emergente pot fi percepute, dar sunt neprevăzute şi se bazează foarte mult pe retrospectivă. Odată ce un model s-a stabilizat, calea lui pare logică, dar este doar una dintre multe altele care ar fi putut să se stabilizeze, deoarece fiecare dintre acestea a fost logică în retrospectivă. Modelele se pot repeta pentru un timp în acest spațiu, dar nu există certitudini, deoarece sursele de bază ale modelelor nu sunt deschise analizei, iar şi simpla observare a sistemului poate perturba modelele. Modelul de decizie în acest spațiu este acela de a genera experimente pentru a face potențialele modele mai vizibile înainte de a lua o decizie. Înțelegerea acestui spațiu cere prefigurarea a mai multor noi perspective privind natura sistemului şi spargerea tiparelor rutinate ale experienței, având în vedere că metodele, instrumentele şi tehnicile cunoscute nu funcționează aici. În acest spațiu, tehnicile narative sunt deosebit de puternice şi pot stimula modelele emergente în cunoaşterea complexă, prin creşterea numărului de perspective disponibile factorului de decizie (Kurtz, Snowden, 2003).

În sistemul haotic sau turbulent, relația cauză-efect nu este vizibilă, iar pentru rezolvarea problemei se recomandă strategia: acțiune, aport de cunoştințe prin evaluarea rezultatelor acesteia şi definirea etapelor ulterioare. În acest sistem nu este timp pentru a investiga schimbarea, nu este nimic de analizat, iar aşteptarea în speranța că se va ivi un model salvator este o pierdere de timp. Domeniul haotic este real, dar şi ciudat, prin faptul că există un potențial, dar puțini îl pot vedea, şi chiar dacă cunosc acest fapt, rareori există curajul de a acționa. Dacă în spațiul cunoscut, o persoană este bine plătită să fie *canny* (şmecher, şiret, inteligent, dar întotdeauna sigur), în spațiul haotic, o abilitate *canny* nu duce nicăieri, fiind nevoie de un alt tip de abilitate, genială sau chiar misterioasă. Soluția are un caracter unic, insolit. Recunoaşterea meritelor va veni mult mai târziu, pentru că, la momentul respectiv, acțiunea părea nebunească sau inutilă. În acest spațiu, modelul de decizie este de a acționa rapid şi decisiv, pentru a reduce turbulențele, astfel încât să se simtă imediat reacția la această intervenție, pentru ca mai apoi să se poată răspunde adecvat, în consecință. Traiectoria intervenției diferă în funcție de natura spațiului: fie folosirea unei intervenții autoritariste pentru a controla spațiul, fie concentrarea pe mai multe intervenții pentru a crea noi modele care să producă mutația situației în spațiul complex. Haosul este, de asemenea, un spațiu prin care se poate intra în conştiință, pentru a deschide noi posibilități şi a crea condițiile pentru inovație (Kurtz, Snowden, 2003).

În spațiul central al tulburării este esențială înțelegerea conflictului dintre factorii de decizie care caută soluționarea aceleiaşi situații din diferite puncte de

vedere. Zona centrală a modelului Kurtz & Snowden este rezervată dezordinii sau a imposibilității de încadrare a unei situații într-unul dintre cele patru domenii mai sus menționate. Adesea, într-un grup care utilizează modelul Cynefin, oamenii sunt de acord cu privire la ceea ce înseamnă extremele din cele patru domenii în contextul considerat, dar nu sunt de acord cu privire la diferențe mult mai subtile care se află în apropierea centrului spațiului. Ca rezultat, actorii sociali concurează pentru a interpreta spațiul central pe baza preferinței lor de acțiune, astfel: cei obișnuiți cu ordinea stabilă încearcă să creeze sau să impună norme, experții încearcă să efectueze cercetări şi să se acumuleze date, politicienii încearcă să crească numărul şi nivelul propriilor contacte, iar dictatorii încearcă obținerea unui control absolut. Cu cât este mai puternică importanța problemei, tot mai mulți actori sociali o direcționează spre domeniul în care se simt cel mai bine, prin capacitățile şi perspectivele lor individuale. În timp, se constată că reducerea dimensiunii domeniului tulburării este rezultatul existenței unui act consensual de colaborare printre factorii de decizie sau, altfel spus, este un pas semnificativ spre atingerea consensului în ceea ce priveşte natura situației şi răspunsul cel mai adecvat (Kurtz, Snowden, 2003). Spațiul tulburării denotă şi dificultatea de a discerne între cei patru parametri VUCA.

Ultimele trei tipuri de spații sau domenii problematice se încadrează în parametrii VUCA, reprezentând situații cu care actorul social se poate confrunta în viața cotidiană, particulară sau profesională.

În acest context, parafrazând cele afirmate de Dima (2015), referitor la liderii de care au nevoie organizațiile şi care „pot vedea dincolo de ceața dată de ambiguitate, sunt confortabili să fie inconfortabili, pot gestiona complexitatea şi pot reacționa şi se pot adapta rapid", actorul social este manager al vieții sale ca şi liderul organizațional – ambii trăind într-o lume VUCA.

Prin urmare, orice persoană ar trebui să fie capabilă să semnifice corect ambiguitățile, să fie sensibilă la incertitudine, să fie capabilă să managerieze complexitatea şi să fie permanent pregătită să răspundă rapid la situații de tip VUCA.

Ne interogăm, însă, în ce măsură volatilitatea, incertitudinea, complexitatea şi ambiguitatea sunt resimțite şi recunoscute ca atare?

2. METODĂ

Pentru a răspunde interogațiilor cu privire la modul în care oamenii reacționează la solicitările dimensiunilor VUCA, ne-am propus să concepem un proiect de cercetare a problematicii expuse anterior. Prezentul articol prezintă câteva informații cu privire la rezultatele cercetării dintr-un studiu pilot.

2.1. OBIECTIVE

Obiectivul general al cercetării îl reprezintă colectarea de informații preliminare care vizează percepția situațiilor de tip VUCA, în viața cotidiană, prin cei patru parametri: volatilitatea, incertitudinea, complexitatea şi ambiguitatea.

Ca obiectiv teoretic specific, ne-am propus să analizăm parametrii VUCA din perspectiva frecvenței cu care sunt resimțiți aceștia în diferite arii ale procesualității psihice, având ca indicatori măsurabili şi cuantifiabili: percepția asupra vieții, rezolvarea de probleme, luarea deciziei, consecințele luării deciziei şi proiecțiile în viitor.

Ca obiectiv metodologic, de perspectivă, ne-am propus realizarea unui chestionar de evaluare a interacțiunilor din mediul de tip VUCA, ale cărui etape de construcție, cu rezultatele fişei de parcurs, să le concretizăm în obiective teoretice secvențiale, până la finalizarea cercetării.

2.2. ÎNTREBĂRI DE CERCETARE

Pentru a atinge aceste obiective, am căutat identificarea unor răspunsuri la următoarele interogații:

1. Se conştientizează VUCA şi parametrii săi în viața cotidiană?
2. Există arii preferențiale ale procesualității psihice în care VUCA este conştientizată?
3. Care este frecvența de conştientizare a parametrilor VUCA în ariile procesualității psihice analizate?

2.3. INSTRUMENT DE CERCETARE

Pentru a răspunde întrebărilor de cercetare, a fost construit un chestionar VUCA ce urmăreşte să identifice nivelul de conştientizare a fenomenului VUCA în viața cotidiană (Cracsner, Gherghinescu, 2017).

Construirea chestionarului a întâmpinat dificultăți datorită unor suprapuneri sinonimice în definirea celor patru termeni prin care este descrisă VUCA, ceea ce îngreunează discernerea între aceşti parametri. Analizând cuvintele prin care sunt desemnate cele patru componente ale VUCA, se pot observa, alături de echivalența *complex* şi *complicat* – termeni între care Kurtz şi Snowden (2003) fac diferențieri, că apar şi alte suprapuneri sinonimice. Astfel, cuvântul *ambiguitate* se regăseşte ca sinonim pentru *incertitudine*, iar *inceritiudinea* are ca sinonim *ambiguitatea* (Bucă, Evseev, 1978). Mai mult, cuvântul *volatilitate* cu sinonimele *dispariție* şi *plecare* trimite spre *schimbare*, care este şi un sinonim al cuvântului *incert* (Dex, 2009, 2017). În consecință, s-a încercat, pe cât posibil, eliminarea acestor cuvinte din chestionar.

Chestionarul cuprinde 20 de întrebări, câte 5 întrebări pentru fiecare parametru VUCA. Întrebările iau în considerare cinci situații care pot fi de tip VUCA, definite ca fiind zone ale procesualității psihice în care VUCA îşi poate face mai pregnant simțită prezența: percepția situațiilor de viață (zona 1); rezolvarea de probleme (zona 2); luarea deciziilor (zona 3); analiza consecințelor deciziei luate (zona 4); elaborararea proiectelor de viitor (zona 5).

În fiecare dintre aceste zone ale procesualității psihice este analizată frecvența cu care sunt resimțite cele patru dimensiuni VUCA din însumarea cărora rezultă un scor total VUCA.

Măsurarea gradului de conştientizare a existenţei fenomenului VUCA, pentru aceste situaţii de viaţă, s-a realizat cu ajutorul unei scale de tip Likert în şapte trepte: 1 = niciodată; 2 = foarte rar; 3 = rar, 4 = uneori; 5 = des; 6 = foarte des; 7 = întotdeauna.

Întrebările vizează viaţa cotidiană, la modul general, fără specificaţii referitoare la viaţa privată sau cea profesională. Exemplu de itemi, pentru: *volatilitate*, în zona rezolvării de probleme – „Aţi avut situaţii în care soluţia unei probleme găsită astăzi să nu mai fie valabilă mâine?”; *incertitudine*, în zona luării de decizii – „Aţi trecut prin situaţii în care informaţiile contradictorii v-au împiedicat să luaţi o decizie?”; *complexitate*, în zona analizei consecinţelor deciziei luate – „Aţi luat vreodată o decizie în care aţi pierdut din vedere unele aspecte importante?”; *ambiguitate*, în zona percepţiei situaţiilor de viaţă – „Aţi întâlnit situaţii care suportau mai multe interpretări?”; *complexitatea*, în zona elaborării proiectelor de viitor – „Vi se pare dificil de construit un proiect de viitor pentru că trebuie ţinut cont de prea multe variabile?”.

2.4. SUBIECŢI

Au fost investigaţi un număr de 106 subiecţi, dintre care 30 de gen masculin şi 76 de gen feminin, cu vârste cuprinse între 18 şi 61 de ani. Toţi subiecţii investigaţi au studii superioare.

2.5. PROCEDURĂ

Chestionarul VUCA a fost administrat în mod direct şi frontal de către evaluatori, în sistem creion-hârtie, iar subiecţii au fost informaţi cu privire la sarcina de efectuat şi păstrarea confidenţialităţii rezultatelor individuale, totodată aceştia exprimându-şi acordul cu privire la evaluarea respectivă. Rezultatele au fost centralizate într-o bază de date şi au fost prelucrate cu ajutorul programului IBM SPSS Statistics 20.

3. PRELUCRAREA ŞI INTERPRETAREA DATELOR

Demersul de cercetare prezent în studiul de faţă se referă doar la câteva elemente preliminare legate de pilotarea iniţială sau pretestarea Chestionarului VUCA, urmând ca în demersurile ulterioare să se modeleze forma finală a acestuia.

Prin urmare, sunt prezentate informaţiile care vin în sprijinul demonstrării validităţii ipotezelor de cercetare enunţate, dar şi unele rezultate generale cu privire la fidelitatea şi consistenţa internă a chestionarului.

Studiul cu privire la fidelitatea Chestionarului VUCA a urmărit mai multe paliere de cercetare, astfel: fidelitatea întregului chestionar, fidelitatea pe cele patru dimensiuni (volatilitate, incertitudine, complexitate, ambiguitate) şi fidelitatea chestionarului pe cele cinci zone ale procesualităţii psihice (percepţia situaţiilor de viaţă – zona 1; rezolvarea de probleme – zona 2; luarea deciziilor – zona 3; analiza consecinţelor deciziei luate – zona 4; elaborararea proiectelor de viitor – zona 5).

Analiza fidelității Chestionarului VUCA evidențiază următoarele rezultate: coeficientul de fidelitate Cronbach's Alpha pe cele patru variabile VUCA este de $\alpha = .889$, iar pe cele cinci zone ale procesualității psihice VUCA este de $\alpha = .868$. Pe fiecare dimensiune VUCA, coeficientul de fidelitate Cronbach's Alpha se prezintă astfel: volatilitate – $\alpha_v = .427$; incertitudine – $\alpha_u = .709$; complexitate – $\alpha_c = .665$; ambiguitate – $\alpha_a = .714$. Pe zonele procesualității psihice, coeficientul de fidelitate Cronbach's Alpha se prezintă astfel: percepția situațiilor de viață, zona 1 – $\alpha_{z1}= .469$; rezolvarea de probleme, zona 2 – $\alpha_{z2}= .535$; luarea deciziilor, zona 3 – $\alpha_{z3}= .654$; analiza consecințelor deciziei luate, zona 4 – $\alpha_{z4}= .781$; elaborararea proiectelor de viitor, zona 5 – $\alpha_{z5}= .701$.

Analiza corelațională între dimensiunile, respectiv zonele procesualității psihice VUCA evidențiază consistența internă a chestionarului.

În tabelul nr. 1 se poate observa că toți cei patru parametri VUCA corelează puternic semnificativ şi pozitiv (N = 106; p = .001, bilateral), ceea ce demonstrează că acest fenomen se comportă în mod unitar, iar chestionarul are o bună consistență internă.

Tabelul nr. 1

Corelațiile Pearson între dimensiunile VUCA

	V	U	C	A
V	1	.530	.554	.662
U	.530	1	.758	.733
C	.554	.758	1	.762
A	.662	.733	.762	1

Tabelul nr. 2

Corelațiile Pearson între zonele procesualității psihice VUCA

	Z1	Z2	Z3	Z4	Z5
Z1	1	.577	.515	.363	.520
Z2	.577	1	.723	.539	.574
Z3	.515	.723	1	.633	.706
Z4	.363	.539	.633	1	.541
Z5	.520	.574	.706	.541	1

De asemenea, în tabelul nr. 2 se poate observa că toate cele cinci zone ale procesualității VUCA corelează puternic semnificativ şi pozitiv (N = 106; p = .001, bilateral), ceea ce demonstrează că, şi astfel, acest fenomen se comportă în mod unitar, iar chestionarul are o bună consistență internă.

3.1. SE CONŞTIENTIZEAZĂ VUCA ŞI PARAMETRII SĂI ÎN VIAȚA COTIDIANĂ?

Prima întrebare de cercetare vizează gradul în care se resimte VUCA, prin parametrii săi în viața cotidiană.

Analizând frecvența resimțirii acestor manifestări, se poate constata că scorul total VUCA se poate întinde teoretic pe o plajă de la 20 la 140 cu media 80, în timp ce răspunsurile obținute la chestionar arată o medie de 71,66, care se plasează sub media teoretică a intervalului de referință.

În ceea ce priveşte parametrii VUCA, pentru fiecare dintre aceştia, răspunsurile obținute se pot întinde pe o plajă teoretică ce poate cuprinde valori de la 5 la 35 cu media 20. După cum se observă în tabelul nr. 3, mediile obținute se plasează sub medie, cel mai mult apropiindu-se de aceasta complexitatea (m_c = 19,03), cea mai îndepărtată fiind volatilitatea (m_v = 17,04).

Tabelul nr. 3

Mediile frecvențelor cu care sunt resimțiți cei patru parametrii VUCA şi scorul total

VUCA	Volatilitate	Incertitudine	Complexitate	Ambiguitate	VUCA
Media N = 106	17,04	17,73	19,03	17,83	71,66

În ceea ce priveşte investigarea unor posibile diferențieri în gradul de resimțire a manifestărilor celor patru parametri VUCA, se poate constata că media obținută la volatilitate (m_v = 17,04) este semnificativ mai mică decât mediile obținute la complexitate (t = – 5,323; p=.000; 95% CI, L = –2.70611, U = –1.23728) şi la ambiguitate (t = –2.513; p = .013; 95% CI, L = –1.38392, U = –.16325). În ceea ce priveşte relația volatilitate-incertitudine, se înregistrează doar o tendință spre diferențiere (t = –1,785; p = .077; 95% CI, L = –1.41391, U = .07429). Volatilitatea pare a fi resimțită semnificativ mai rar decât sunt resimțite celelalte componente VUCA, cu excepția incertitudinii. Alte diferențieri semnificative sunt între incertitudine şi complexitate (t= –4.364; p =.000; 95%CI, L= –1.89335; U = –.71042) şi între complexitate şi ambiguitate (t = 4.143; p = .000; L = .62469, U = 1.77153). Altfel spus, media pentru complexitate (m_c = 19,03) este semnificativ mai mare decât media pentru volatilitate (t = 5,323; p = .000; 95%CI, L = 1.237282, U = .70611), incertitudine (t = 4,364; p = .000; 95%CI, L = .710421, U = .89335) şi ambiguitate (t = 4,143; p = .000; 95%CI, L = .62469, U = 1.77153). Între ambiguitate şi incertitudine nu este resimțită o diferență semnificativă (t =.342, p = .733; 95%CI, L = –.49703, U =.70457). Ambele par a fi resimțite semnificativ mai rar decât complexitatea, iar ambiguitatea se resimte semnificativ mai frecvent decât volatilitatea.

Rezultatele obținute sugerează că dintre toți parametrii, complexitatea este resimțită în cea mai mare măsură în viața cotidiană, iar din figura nr. 2 se observă diferențele dintre mediile frecvențelor cu care sunt resimțiți parametrii VUCA.

Se poate constata că toți cei patru parametri VUCA sunt resimțiți în viața cotidiană, comasați uşor sub medie, dar inegal percepuți ca frecvență. Astfel, la polul superior în ceea ce priveşte frecvența cu care este resimțită se plasează

complexitatea, în timp ce volatilitatea şi incertitudinea se situează la polul inferior. La un nivel mediu se regăseşte ambiguitatea, măsura în care este resimțită fiind semnificativ diferită de măsură în care se resimte atât complexitatea, cât şi volatilitatea.

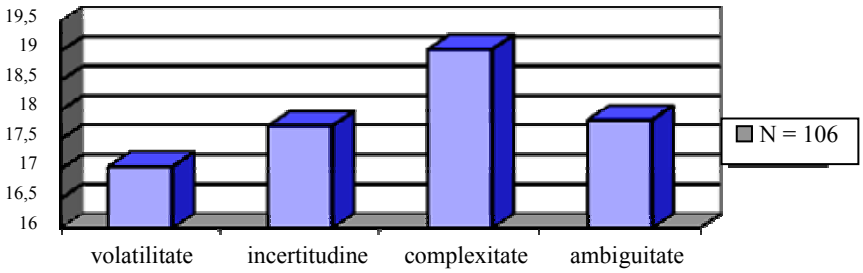

Figura nr. 2. Histograma privind reprezentarea grafică a mediilor frecvențelor cu care sunt resimțiți cei patru parametri VUCA.

3.2. EXISTĂ ARII PREFERENȚIALE ALE PROCESUALITĂȚII PSIHICE ÎN CARE VUCA ESTE CONŞTIENTIZATĂ?

Această a doua ipoteză de cercetare vizează ariile procesualității psihice în care care este conştientizată VUCA cu mai mare frecvență. S-a prezentat deja la începutul acestui capitol că între cele cinci arii analizate se înregistrează corelații puternic semnificative şi pozitive, ceea ce sugerează interconectarea acestor arii ale procesualității psihice.

În tabelul nr. 4 se poate observa, pe plaja teoretică ce cuprinde intervalul 4–28 cu media 16, o gravitație relativ inegală a scorurilor obținute la cele cinci zone sau arii ale procesualității psihice.

Tabelul nr. 4
Mediile frecvențelor cu care este resimțită VUCA în fiecare dintre cele cinci zone ale procesualității psihice

Zone/Arii / **Media N = 106**	**Percepția situațiilor de viață**	**Rezolvarea de probleme**	**Luarea deciziilor**	**Analiza consecinței deciziei**	**Elaborarea proiectelor de viitor**
	16,60	15,55	13,66	12,83	13,00

Astfel, se poate observa că percepția situațiilor de viață – zona 1 (Z_1) se situează deasupra mediei (m_{z1} = 16,60), iar celelalte zone se plasează sub medie: rezolvarea de probleme – zona 2 (Z_2) cu m_{z2} = 15,55; luarea deciziilor – zona 3 (Z_3) cu m_{z3} = 13,66; analiza consecințelor deciziei luate – zona 4 (Z_4) cu m_{z4} = 12,83 şi elaborarea proiectelor de viitor – zona 5 (Z_5) cu m_{z5} = 13,00. Datele cercetării arată cum în zonele investigate prin chestionar prezența VUCA este conştientizată cu o frevență medie, dar şi că în unele dintre acestea, VUCA pare a fi mai pregnant resimțită, respectiv percepția situațiilor de viață – zona 1 (Z_1).

Tabelul nr. 5
Semnificația diferențelor dintre mediile frecvențelor cu care este resimțită VUCA
în fiecare dintre cele cinci zone ale procesualității psihice

		Diferențele dintre mediile perechi					t	df	Semnificația bilaterală
		Media	Deviația standard	Eroarea standard a mediei	95% CI Limitele intervalului de confidență al diferențelor de medii				
					Minim	Maxim			
Perechea 1	Z1 - Z2	1.02830	3.09672	.30078	.43191	1.62469	3.419	105	.001
Perechea 2	Z1 - Z3	2.94340	3.36602	.32694	2.29514	3.59165	9.003	105	.000
Perechea 3	Z1 - Z4	3.77358	3.90185	.37898	3.02214	4.52503	9.957	105	.000
Perechea 4	Z1 - Z5	3.59434	3.56378	.34615	2.90800	4.28068	10.384	105	.000
Perechea 5	Z2 - Z3	1.91509	2.53778	.24649	1.42635	2.40384	7.769	105	.000
Perechea 6	Z2 - Z4	2.74528	3.31249	.32174	2.10734	3.38323	8.533	105	.000
Perechea 7	Z2 - Z5	2.56604	3.35522	.32589	1.91986	3.21221	7.874	105	.000
Perechea 8	Z3 - Z4	.83019	2.99673	.29107	.25305	1.40732	2.852	105	.005
Perechea 9	Z3 - Z5	.65094	2.82857	.27474	.10619	1.19569	2.369	105	.020
Perechea 10	Z4 - Z5	–.17925	3.55045	.34485	–.86302	.50453	–.520	105	.604

În tabelul nr. 5 se observă diferențele înalt semnificative între zona percepției situațiilor de viață (Z_1), cea în care VUCA este cel mai frecvent resimțită şi celelalte zone de manifestare. Asemănător, zona rezolvării de probleme (Z_2) şi luarea deciziei (Z_3) se diferențiază semnificativ de alte zone. Zona rezolvării de probleme (Z_2) este mai clar conturată ca spațiu de manifestare VUCA decât ultimele trei zone, dar mai puțin pregnantă decât zona percepției situațiilor de viață (Z_1). În zona luării deciziilor (Z_3), manifestările VUCA par a fi mediu resimțite, mai puternic decât în ultimele două zone, dar mai slab decât în primele.

Singura diferență nesemnificativă din punct de vedere statistic se înregistrează între măsura în care este resimțită VUCA în zona analizei consecințelor deciziei (Z_4) şi în cea a elaborării proiectelor de viitor (Z_5), ambele zone înregistrând scorurile cele mai scăzute (t = .520; p = .604; 95%CI, L = –.86302, U = .50453).

Se poate constata cum toate cele cinci zone ale procesualității psihice analizate se constituie în arii de manifestare VUCA, în unele dintre acestea fiind mai frecvent resimțit fenomenul analizat. Astfel, percepția situațiilor de viață (Z_1), rezolvarea de probleme (Z_2) şi luarea deciziei (Z_3) sunt recunoscute ca fiind zone mai reprezentative pentru manifestările VUCA decât analizarea consecințelor deciziei luate (Z_4) şi elaborarea proiectelor de viitor (Z_5).

3.3. CARE ESTE FRECVENȚA DE CONŞTIENTIZARE A PARAMETRILOR VUCA ÎN ARIILE PROCESUALITĂȚII PSIHICE ANALIZATE?

A treia întrebare de cercetare a vizat modul în care se distribuie frecvențele cu care sunt resimțite volatilitatea, incertitudinea, complexitatea şi ambiguitatea în cele cinci arii ale procesualității psihice analizate.

În tabelul nr. 6 se prezintă mediile frecvențelor cu care sunt resimțiți cei patru parametri VUCA în fiecare dintre cele cinci zone ale procesualității psihice.

Tabelul nr. 6
Mediile frecvenţelor cu care sunt resimţiţi cei patru parametri VUCA
în fiecare dintre cele cinci zone ale procesualităţii psihice

Zone / Parametri	Percepţia situaţiilor de viaţă (Z_1)	Rezolvarea de probleme (Z_2)	Luarea deciziilor (Z_3)	Analiza consecinţei deciziei (Z_4)	Elaborarea proiectelor de viitor (Z_5)
Volatilitate	**4,27**	3,78	2,88	3,02	3,09
Incertitudine	3,44	**4,11**	**3,56**	3,12	***3,49***
Complexitate	**4,30**	***4,66***	***3,78***	3,16	3,12
Ambiguitate	***4,58***	3,00	3,42	***3,51***	**3,30**

Analiza a urmat două linii de investigaţie. Pe de-o parte, s-au urmărit zonele în care fiecare componentă VUCA este resimţită cu mai mare frecvenţă, iar pe de altă parte, s-a urmărit punerea în evidenţă a parametrilor resimţiţi mai puternic în fiecare dintre aceste zone. În figura nr. 3 se prezintă graficul mediilor frecvenţelor cu care sunt resimţiţi cei patru parametri VUCA în fiecare dintre cele cinci zone ale procesualităţii psihice.

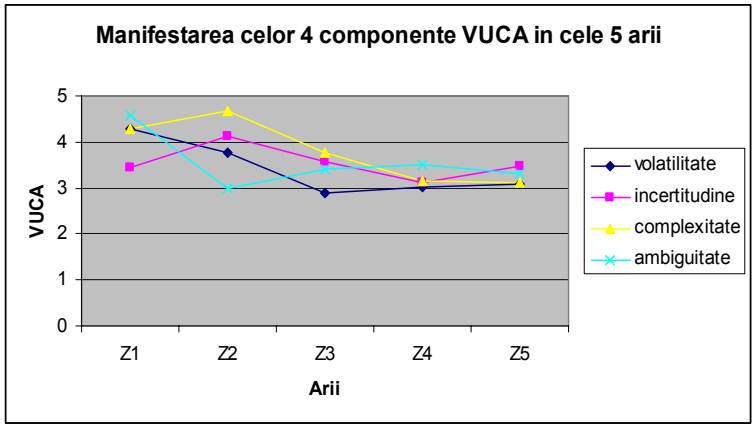

Figura nr. 3. Graficul mediilor frecvenţelor cu care sunt resimţiţi cei patru parametri VUCA în fiecare dintre cele cinci zone ale procesualităţii psihice.

Dintre toate zonele investigate, volatilitatea înregistrează cea mai mare frecvenţă în zona percepţiilor de viaţă, la o diferenţă semnificativă de frecvenţa de manifestare din celelalte zone (rezolvarea de probleme: t = 2,873, p = .005; luarea deciziilor: t = 9,054, p = .000; analiza consecinţelor deciziei: t= 7,693, p = .000; elaborarea proiectelor de viitor: t = 7,906, p = .000). Şi ambiguitatea are ca zonă privilegiată de manifestare tot această zonă, datorită frecvenţei semnificativ mai mare de apariţie în zona percepţiei situaţiilor de viaţă decât în restul zonelor investigate (rezolvarea de probleme: t = 9,970, p = .000; luarea deciziilor: t = 7,502, p = .000; analiza consecinţelor deciziei: t = 7,163, p = .000; elaborarea proiectelor de viitor: t = 8,569,

p = .000). Între frecvența cu care sunt resimțite ambiguitatea şi volatilitatea în această zonă nu există o diferență semnificativă din punct de vedere statistic (t = 1,1913; p = .058).

Incertitudinea are ca arie preferată de manifestare zona rezolvării de probleme, unde se resimte cu o frecvență semnificativ mai mare, fiind la o diferență semnificativă de frecvența de manifestare din celelalte zone (percepția situațiilor de viață: t = 4,197, p = .000; luarea deciziilor: t = 3,578, p = .001; analiza consecințelor deciziei: t = 6,190, p = .000; elaborarea proiectelor de viitor: t = 4,051, p = .000). Tot în această zonă, se poate constata că cea mai mare frecvență o înregistrează complexitatea, care se află la o diferență semnificativă de frecvența de manifestare din celelalte zone (percepția situațiilor de viață: t = 2,005, p = .047; luarea deciziilor: t = 6,477, p = .000; analiza consecințelor deciziei: t = 11,136, p = .000; elaborarea proiectelor de viitor: t = 9,207; p = .000). Totodată, trebuie menționat că între complexitate şi incertitudine, în această zonă, există o diferență semnificativă (t = 3,508; p = .001), vizând amploarea mai mare a complexității.

În zona luării de decizii, dintre toate componentele VUCA, complexitatea şi incertitudinea sunt resimțite cu frecvențe înalte, între ele neexistând totuşi o diferență semnificativă (t = 1,619, p = .109).

Apanajul zonei referitoare la analiza consecințelor deciziilor luate pare a fi, dintre toate componentele VUCA, ambiguitatea, care se manifestă cu frecvența cea mai mare în această zonă şi care se află la o diferență semnificativă de frecvența de manifestare din celelalte zone (rezolvarea de probleme: t = 4,085, p = .000; luarea deciziilor: t = 3,420, p = .001; elaborarea proiectelor de viitor: t = 3,419, p = .001).

În zona elaborării proiectelor de viitor, incertitudinea şi ambiguitatea, pentru care diferența dintre mediile frecvențelor lor nu este semnificativă din punct de vedere statistic (t = 1,526; p = .130), sunt cele ce se manifestă cel mai pregnant.

Astfel, se poate constata că volatilitatea şi ambiguitatea se manifestă cu cea mai mare frecvență atunci când este vorba despre percepția situațiilor de viață, iar ambiguitatea se regăseşte şi în situațiile de analiză a consecințelor deciziilor luate, precum şi în elaborarea proiectelor de viitor.

Incertitudinea şi, în special, complexitatea par a se manifesta mai puternic în zona rezolvării de probleme şi de luare a deciziilor. Pe aceeaşi linie de analiză, incertitudinea şi ambiguitatea par a fi un apanaj şi al zonei ce vizează elaborarea proiectelor de viitor.

Cu excepția zonei de analiză a consecințelor deciziilor luate, unde este resimțită puternic doar ambiguitatea, toate celelalte zone ale procesualității psihice par a fi afectate de conjugarea a câte două dimensiuni VUCA, ce se resimt mai puternic.

Trebuie menționat şi faptul că în toate cele cinci zone ale procesualității psihice analizate îşi fac simțită prezența şi celelalte componente VUCA, dar acestea sunt într-o măsură mai mică resimțite de către subiecți.

4. CONCLUZII

Datele cercetării tind să arate că manifestările VUCA îşi semnalează prezența în viața cotidiană cu o frecvență uşor sub medie. Acestea sunt însă inegal resimțite, în sensul că cea mai pregnant resimțită este complexitatea, iar cele mai slab resimțite sunt volatilitatea şi incertitudinea, în timp ce ambiguitatea se plasează la un nivel mediu, dar măsura în care se resimte aceasta este semnificativ diferită, din punct de vedere statistic, atât de măsura în care se resimte complexitatea, cât şi de cea în care se resimte volatilitatea.

Aceleaşi date de cercetare arată că în toate ariile procesualității psihice analizate au fost resimțite manifestări VUCA, tot la o valoare medie, dar în unele dintre acestea este mai frecvent resimțit fenomenul analizat. Astfel, percepția situațiilor de viață, rezolvarea de probleme şi luarea deciziei par a fi zone mai reprezentative pentru manifestările VUCA decât analizarea consecințelor deciziei luate şi elaborarea proiectelor de viitor.

Analizând frecvența cu care este resimțită fiecare componentă VUCA în zonele analizate, s-a putut concluziona că fiecare componentă VUCA pare a avea zone predilecte de manifestare în cadrul procesualității psihice. Astfel, volatilitatea pare a se manifesta mai puternic în zona percepțiilor situațiilor de viață, în timp ce incertitudinea, alături de complexitate, îşi face simțită prezența atunci când este vorba despre rezolvarea de probleme, luarea deciziilor, iar incertitudinea se manifestă şi în elaborarea proiectelor de viitor.

Ambiguitatea este resimțită cu frecvență mare în zonele percepției situațiilor de viață, a analizei consecințelor deciziei luate şi a elaborării proiectelor de viitor.

Şi celelalte componente VUCA intervin în zonele analizate, dar frecvența cu care sunt resimțite este modestă.

În ciuda scarei reduse a studiului şi a eşantionului de mici dimensiuni, care ne îndreptățeşte să ne aşteptăm la un nivel mai scăzut de precizie a datelor recoltate, considerăm că acestea constituie totuşi o bază de pornire în vederea analizării efectelor şi consecințelor produse de manifestările VUCA, a semnificațiilor conferite acestora, a atribuirilor făcute de către actorii sociali, generând interogații asupra relațiilor pe care percepția/sensibilitatea la manifestările VUCA le întreține cu alte dimensiuni ale personalității, ridicându-se în acelaşi timp problema competențelor de a trăi echilibrat într-o lume VUCA.

Dacă volatilitatea, incertitudinea, complexitatea şi ambiguitatea sunt patru problematici ce se cer analizate, conştientizarea acestui fenomen, departe de a fi o soluție, facilitează doar posibilitatea de a se construi axe strategice pentru situații de *coping* cu VUCA, pentru că această conştientizare aduce cu sine o schimbare de perspectivă asupra lumii, o reconstrucție atitudinală la nivel psihologic a actorului social, o actualizare a sa pentru confruntările cu o lume VUCA.

Primit în redacție la: 7.12.2017

BIBLIOGRAFIE

1. BENNETT, N., LEMOINE, G. J., *What a Difference a Word Makes: Understanding Threats to Performance in a VUCA World*, în *Business Horizons*, **57**, *3*, 2014, p. 311–317.
2. BUCĂ, M., EVSEEV, I. *et al.*, *Dicționarul analogic și de sinonime al limbii române*, București, Editura Științifică și Encliclopedică, 1978.
3. CRACSNER, C.-E., GHERGHINESCU, R., *Chestionar VUCA*, *Raport științific*, Biblioteca Departamentului de Psihologie al Institutului de Filosofie și Psihologie „Constantin-Rădulescu Motru", Academia Română, 2017.
4. DESAUTELS, G., *Vuca-c-est-plus-qu-un-buzzword*, http://www.lesaffaires.com/blogues/genevieve-desautels/vuca-c-est-plus-qu-un-buzzword-/578461, 2015, accesat 14 martie 2017.
5. DIMA, D., *HR Strategic aduce viziune managerilor de resurse umane*, în *Revista HR Manager*, http:/hr-club.ro/hr-strategie-aduce-viziune-managerilor-de resurse umane, nov. 2015, accesat la 18 august 2017.
6. ELKINGTON, R., VAN DER STEEGE, M., GLIK-SMITH, J., MOSS BREEN, J., (Eds.), *Visionary Leadership in a Turbulent World: Thriving in the New VUCA Context*, Ringgold Inc. Portland, OR Emerald Publishing Limited, 2017.
7. GEORGE, B., *Vuca 2.0 – A strategy for steady leadership in an unsteady world*, https:// www.forbes.com/sites/hbsworkingknowledge/2017/02/17/vuca-2-0-a-strategy-for-steady-leadership-in-an-unsteadyworld/#72d 2744e13d8, accesat la 31.08.2017.
6. KURTZ, C. F., SNOWDEN D. J., *The new dynamics of strategy: Sense-making in a complex and complicated world*, IBM Systems Journal, 2003, p. 462–483.
7. MACK, O., KHARE, A., KRAMER, A., BURGARTZ, TH. (Eds.), *Managing in a VUCA World*, eBook, Springer, 2016.
8. NANDRAM, SHARDA S., BINDLISH, PUNEET K. (Eds.), *Managing VUCA through integrative self-management. How to cope with volatility, uncertainty, complexity and ambiguity in organizational behavior*, eBook, Springer, 2017.
9. PROUPAIN, N., *Peut-on s'adapter à un monde VUCA?*, www.trouversavoie. com/on-sadapter-monde-vuca, 2014, accesat la 22 aprilie 2017.
10. RADU, I., *Aspecte psihologice ale conducerii* în RADU, ION, ILUȚ, PETRU, MATEI, LIVIU, *Psihologie socială*, Cluj-Napoca, Editura EXE, 1994.
11. SNOWDEN, D., *The social ecology of knowledge management*, în DESPRES, C., CHAUVEL, D. (Eds.), *Knowledge Horizons*, Boston, Butterworth–Heinemann, 2000.
12. SNOWDEN, D., *Liberating Knowledge*, în *Liberating Knowledge*, *CBI Business Guide*, London, Caspian Publishing, 1999.
13. VALLAT, F., *Actualité. La décision dans un monde VICA*, Bulletin SFO / FOG, 5, octobre 2014.
14. ZLATE, M., *Fundamentele psihologiei*, București, Editura Universitară, 2006.
15. *** DEX, *Dicționarul explicativ al limbii române*, ediția a II-a revăzută și adăugită, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Alexandru Rosetti", Editura Univers Enciclopedic, 2009.
16. *** DEX, https://dexonline.ro, accesat la 17 februarie 2017.

REZUMAT

VUCA este un acronim care desemnează patru parametri ai unui context, și anume volatilitate (*volatility*), incertitudine (*uncertainty*), complexitate (*complexity*), ambiguitate (*ambiguity*), considerate a fi atribute ale vieții cotidiene. Cercetarea propusă este un studiu pilot care are ca obiectiv colectarea de informații asupra gradului în care actorii sociali resimt VUCA în viața cotidiană. Prezența și manifestarea celor patru parametri VUCA au fost analizate în contextul unor arii ale procesualității psihice, precum: percepția situațiilor de viață, rezolvarea de probleme, luarea deciziei, analiza consecințelor deciziei luate și elaborarea proiectelor de viitor. A fost investigat un lot de 106 subiecți cu ajutorul Chestionarului VUCA (Cracsner, Gherghinescu, 2017).

Datele cercetării au arătat cum toți cei patru parametri VUCA sunt conștientizați în viața cotidiană, comasați ușor sub medie, dar inegal resimțiți ca frecvență, iar percepția situațiilor de viață, rezolvarea de probleme și luarea deciziei sunt recunoscute ca fiind zone mai reprezentative pentru manifestările VUCA decât analizarea consecințelor deciziei luate și elaborarea proiectelor de viitor. De asemenea, analiza datelor a arătat cum parametrii VUCA par a avea zone predilecte de manifestare în cadrul procesualității psihice, zone în care sunt mai puternic resimțiți.

RELAȚIA DINTRE MATERIALISM (ACUMULARE DE POSESII) ŞI UNELE ADICȚII

NICOLETA LEON-ARMANU*
Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi

Abstract

The degree of addiction to work, tobacco and online gaming (The General Addictions Scale (Leon-Armanu, 2017) were compared on a lot of 447 participants, students at 3 different faculties, depending on their level of materialism (Material Values Scale (Ger & Belk, 1996), in its modified version, the present study also making its methodological contribution to this scale with a new item). This paper considers materialism in its three components (Richins & Dawson, 2004; Belk 1985): the role of possessions in defining personal and others' success, acquisitions centrality in a person's life and the belief that possessions and obtaining them determine happiness and life satisfaction. The data analysis revealed a positive correlation between materialism and addictions: the more materialistic a person is the more addicted to work, tobacco or online games and also, the more addicted the more materialistic. We proposed two solutions for the addicts and for those with a materialistic mentality who are anxious and can live a state of dissatisfaction and unhappiness: facing reality and applying non-material values in their lives.

Cuvinte-cheie: materialism, non-materialism, adicție de muncă, adicție de fumat, adicție de jocuri online.

Keywords: materialism, non-materialism, work addiction, tobacco addiction, online gaming addiction.

1. INTRODUCERE

Societatea contemporană se confruntă din ce în ce mai des cu o tendință consumeristă, datorată tehnologizării procesului de fabricație care permite producția masivă de produse relativ ieftine pe care şi le permite un segment tot mai mare de oameni; reclamelor care induc ideea necesității de a avea produsele prezentate; dorinței de a poseda cât mai mult pentru a-şi dobândi sau dovedi o poziție socială cât mai înaltă; sau, pur şi simplu, este datorată plăcerii pe care o resimte o persoană atunci când face cumpărături. Acest comportament orientat spre consum a fost etichetat ca materialism în literatura de specialitate şi studierea sa a început relativ recent, atât în domeniul marketingului, cât şi în cel al psihologiei. Studiile au fost

* Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iaşi, România; e-mail: nicoletaarmanu@gmail.com.

întreprinse în special pe populaţia americană şi doar de foarte curând s-a început studierea acestei realităţi şi pe populaţia din alte continente (Olney & Bryce, 1991; Dittmar, 1992; Gould, 1992; Richin, 2004) în încercarea de a descoperi în ce măsură materialismul este prezent şi în alte culturi, mai ales ca urmare a fenomenulului de globalizare.

În literatura de specialitate există două tendinţe în definirea conceptului de materialism. Prima poate fi reflectată de concepţii precum cea a lui Belk (1985, p. 56) care afirmă că materialismul este „importanţa pe care consumatorul o acordă posesiunilor materiale", în cazul celor mai înalte niveluri de materialism, aceste posesiuni ocupând cel mai important loc în viaţa persoanei, ea considerându-le principala sursă de satisfacţie sau insatisfacţie. Cea de-a doua este cea a lui Richins: materialismul este „importanţa pe care o acordă o persoană posedării şi achiziţionării de bunuri materiale care îi asigură atingerea scopurilor majore în viaţă sau a unei poziţii dorite în societate" (Richins, 2004, p. 210). Belk consideră, deci, că materialismul este o trăsătură caracterială, pe când Richins îl vede mai mult ca pe o unealtă în atingerea unor alte scopuri, însă amândoi consideră că materialismul are trei componente: folosirea posesiilor materiale ca etalon în judecarea *succesului* propriei persoane şi al altora, *centralitatea* posesiilor în viaţa unei persoane şi convingerea că posesiile şi achiziţionarea lor determină *fericirea* şi satisfacţia în viaţă. Persoanele care au materialismul ca valoare dominantă în viaţa lor sunt extrem de preocupate de achiziţii materiale, au tendinţe spre invidie şi egoism, iar din cauza lipsei de control asupra a ceea ce se întâmplă cu posesiile lor pot deveni anxioase şi pot trăi o stare de insatisfacţie şi nefericire (Belk, 1983; Kasser & Ryan, 1993; Richins & Dawson, 1992; Wright & Larsen, 1993), datorată poate şi faptului că nu preţuiesc prietenia şi comunitatea şi nu le consideră prioritate în viaţa lor.

Studiile care s-au întreprins pe mai multe populaţii: americani, vest-europeni, români şi turci (Ger & Belk, 1996) au condus la ideea că există o viziune comună asupra materialismului: toate aceste populaţii consideră materialismul ca fiind o străduinţă competitivă de a avea mai mult decât alţii, presupune considerarea lucrurilor ca fiind mai importante decât oamenii, este o slăbiciune a oamenilor care se simt nesiguri, persoanele materialiste cred că posesiunile îi vor face fericiţi şi manifestă o dorinţă excesivă, dacă nu chiar obsesivă, de a achiziţiona şi păstra bunuri, incluzând obiecte, oameni şi amintiri.

Un al doilea concept pe care l-am avut în vedere în studiul nostru este acela de adicţie sau de dependenţă. Dependenţa de droguri, de alcool, de tutun, de internet, de jocuri online, de cumpărături, de muncă, de jocuri de noroc sunt printre cele mai răspândite adicţii în societatea actuală. Dependenţa/adicţia este un proces sau un comportament care funcţionează pentru a produce atât plăcere, cât şi o eliberare de disconfortul intern şi presupune incapacitatea persoanei dependente de a controla acest comportament, ea continuând să-l practice, deşi trăieşte şi anumite consecinţe negative (Goodman, 1990). Adicţia a fost de asemenea definită şi ca „un

pattern comportamental repetitiv care creşte riscul apariţiei unei boli şi/sau a unor probleme personale sau sociale asociate acesteia, adesea experimentat în mod subiectiv ca o „pierdere a controlului", care continuă în ciuda efortului volitiv de a ajunge la abstinenţă sau la un consum moderat" (Marlatt *et al*., 1988, p. 224). Aceste definiţii dovedesc că adicţia poate fi nu doar de o substanţă, precum tutunul, ci şi de un comportament, precum cel de a juca jocuri online sau de a munci.

În lucrarea de faţă au fost considerate trei adicţii: cea de fumat, de muncă şi de jocuri online, considerându-le ca fiind printre cele mai răspândite adicţii în societatea noastră, în special în rândul tinerilor.

Dependenţa de fumat este un pattern bine stabilit de comportament caracterizat prin auto-administrarea repetată de nicotină în cantităţi care produc efecte psiho-active puternice şi printr-o mare dificultate de a renunţa în mod voluntar la acest consum, chiar şi atunci când persoana în cauză este puternic motivată să se oprească din fumat (Fagerstrom *et al*., 1992). Organizaţia Mondială a Sănătăţii (WHO, 2015) estimează că o treime din populaţie fumează.

Există un număr din ce în ce mai mare de fumători care nu fumează zilnic, fie pentru că sunt fumători sociali sau ocazionali, fie pentru că fac parte din cei care sunt în proces de renunţare la fumat şi care nu se consideră fumători (Schane *et al*., 2010), însă care se pot oricând transforma în dependenţi de fumat, deoarece „nicotina, care este componenta adictivă principală a tutunului, iniţiază schimbări la nivelul sinapselor şi la nivel celular care stau la baza schimbărilor motivaţionale şi comportamentale" (Dani & Harris, 2005). Acestea pot oricând degenera în adicţie, pe fondul a multiple cauze (Bierut, 2007): predispoziţii biologice (factori genetici sau metabolismul nicotinei), condiţii de comorbiditate (tulburări depresive majore sau dependenţă de alcool) şi caracteristici de mediu (părinţi sau persoane de aceeaşi vârstă care fumează).

Dependenţa de muncă a fost conceptualizată la începutul anilor '70 ca dependenţă comportamentală, având drept caracteristici compulsivitatea şi conflictul interpersonal. Quinones şi Griffiths (2015) adaugă la aceste caracteristici şi consecinţele negative care decurg din orice adicţie: depresie, oboseală, probleme de sănătate, neîmpliniri în plan personal, probleme familiale/relaţionale, iar absenţa fizică a dependentului şi alienarea emoţională a acestuia sunt amintite de Chrapek (2017) ca fiind cele mai întâlnite şi mai dureroase probleme familiale generate de adicţia de muncă. Această dependenţă este privită în valenţele ei pozitive de către societate şi de către angajatori (Moyer *et al*., 2017), şi de aceea identificarea unui dependent de muncă este foarte dificilă, o astfel de persoană prezentându-se la un medic sau la un psiholog doar când consecinţele dependenţei sale sunt deja foarte grave.

Kuss şi Griffiths (2012) susţin ideea că jocurile online se încadrează în categoria comportamentelor adictive, precum dependenţele de substanţe, şi nu doar în aceea de comportamente obsesiv-compulsive. Pe aceeaşi linie se încadrează şi Brian şi

Wiemer-Hastings (2005) care menționează asemănarea acestei adicții cu cea de substanțe prin efectele negative pe care amândouă le au şi prin consecințele la care duc ambele tipuri de adicții: probleme şcolare, familiale şi relaționale. De asemenea, Walker (1989) afirmă că, deşi nu are legătură cu ingerarea unor substanțe (dependență fizică), dependența de jocuri pe internet este tot o adicție (dependență psihologică) împreună cu dependența de jocuri de noroc, de cumpărături, de muncă, de internet. Există de asemenea şi o cauză genetică a dependențelor psihologice, care influențează sistemele de recompensă şi control al impulsului de la nivelul creierului (Lobo & Kennedy, 2009). Studiile dovedesc că dependențele au în comun aceleaşi mecanisme fundamentale (Nestler, 2005), care determină o serie comună de schimbări la nivelul anatomiei şi chimiei creierului (Volkowet *et al*., 2010) şi care conduc la efecte funcționale comune (Nestler, 2005). La aceste cauze se alătură şi alte tulburări psihiatrice şi factori de mediu (Kendler *et al*., 2012) sau transmiterea transgenerațională a unui „set de simptome care pot include: obsesia pentru control, neîncredere, perfecționism, evitarea sentimentelor, probleme de intimitate, hiperprotecție ori boli fizice legate de stres" (Rotaru, & Cărăuşu, 2013, p. 700), diferind doar forma de manifestare a tendinței de dependență: o generație poate manifesta dependență de alcool, următoarea de cumpărături, iar cea de-a treia, de internet. O aceeaşi persoană poate fi dependentă de mai multe substanțe sau comportamente în acelaşi timp, în încercarea inconştientă de a fugi de sine şi de realitate (Kwon *et al*., 2011).

2. METODOLOGIE

2.1. SCOP

Pornind de la ideea că o persoană care prezintă o adicție este dependentă tocmai de ceva concret, material, vizibil, fie că este vorba de o substanță sau de un comportament, în lucrarea de față se studiază relația dintre materialism şi adicții, relație care nu a fost până în prezent cercetată de specialiştii din domeniul psihologiei. Studiul a vizat investigarea a trei cazuri particulare de adicții: adicția de muncă, de fumat şi de jocuri online, deoarece, dintr-un studiu anterior (Leon-Armanu, 2017), s-a observat că tineretul prezintă adicția de fumat, de muncă şi de internet în mod preponderent, în cadrul studiului nostru modificând cea de-a treia adicție în adicția de jocuri online, deoarece s-a dorit studierea acestei dependențe, având în vedere că ea capătă o amploare din ce în ce mai mare, nu doar în rândul adolescenților, ci şi al tinerilor şi adulților în ultimul timp.

2.2. ÎNTREBĂRI DE CERCETARE

Întrebările de cercetare de la care s-a pornit în acest demers se axează asupra relațiilor dintre: (1) gradul de materialism şi nivelul de dependență de muncă;

(2) gradul de materialism şi nivelul de dependenţă de fumat; (3) gradul de materialism şi nivelul de dependenţă de jocuri online; (4) gradul de dependenţă de muncă/ fumat/jocuri online şi gradul de convingere că viaţa prezentă este mai importantă decât viaţa de după moarte.

2.3. PARTICIPANŢI ŞI PROCEDURĂ

Lotul nostru de participanţi a fost format din 414 de studenţi de la diferite facultăţi: Facultatea de Informatică (164 de participanţi), Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei (78 de participanţi), Facultatea de Educaţie Fizică şi Sport (130 de participanţi), Facultatea de Economie şi Administrarea Afacerilor (42 de participanţi). Alegerea participanţilor la studiu s-a făcut în mod aleatoriu şi din considerente de varietate, studiul neavând ca scop diferenţierea subiecţilor în funcţie de facultatea lor de provenienţă. Dintre subiecţi, 133 de subiecţi au fost de gen feminin şi 281 de subiecţi de gen masculin. Media vârstei subiecţilor a fost de 20,6. Aceştia au completat un test-hârtie-creion, cu instrucţiuni date în scris.

2.4. INSTRUMENTE DE MĂSURARE ADMINISTRATE

1. *Scala de măsurare a materialismului*

În studiul de faţă am utilizat versiunea îmbunătăţită a scalei valorilor materiale (Ger & Belk, 1996). Scala modificată conţine **21** de itemi, cu răspunsuri pe o scală de tip Likert de la 1 la 6, împărţiţi în 4 subscale: 1. *lipsa generozităţii* – lipsa dorinţei de a da sau de a împărţi posesii cu alţii (**9** itemi, ex. „Îmi place să fac acte de caritate şi să donez lucruri" (scorare inversă) sau „Nu-mi place să împrumut lucruri, nici măcar prietenilor buni"); *posesivitate* – înclinaţia şi tendinţa de a deţine controlul sau proprietatea asupra posesiilor personale (**4** itemi, ex. „Sunt foarte supărat/ă când mi se fură ceva, chiar dacă nu e un obiect de valoare"); *invidia* – dorinţa de a avea posesiile celorlalţi, persoana invidioasă având resentimente faţă de persoana care are ceea ce ea îşi doreşte (**5** itemi, ex. „Există unele persoane în locul cărora mi-ar plăcea să mă aflu."); *tendinţa de a păstra* – păstrarea evenimentelor, experienţelor şi amintirilor sub formă materială (**3** itemi, ex. „Am foarte multe suveniruri").

La acestă scală am adăugat încă un item, şi anume: „Vreau să trăiesc cât mai intens viaţa de aici, pentru că nimeni nu o garantează pe cea de după moarte", din dorinţa de a cerceta dacă s-ar putea include în scala Belk şi raportarea la viaţa materială în contrast cu viaţa spirituală. Această iniţiativă a noastră încearcă să răspundă nedumeririi specialiştilor care au studiat materialismul şi care au constatat următorul paradox: persoanele care au un nivel ridicat de materialism consideră că o stare materială bună le aduce fericirea şi cu toate acestea sunt mai nefericite decât cele care nu valorizează bunurile materiale. Având în vedere că persoanele care valorifică viaţa materială mai mult decât pe cea non-materială (Inglehart & Abramson,

1994) au caracteristici similare cu persoanele dependente: mai multă depresie şi anxietate, mai mare tendință de control (Kasser & Ryan, 1993), s-a dorit şi verificarea unei legături între materialism, privit dintr-o perspectivă spirituală, şi adicții.

Coeficientul alpha-Cronbach, utilizat pentru măsurarea fidelității scalei Belk modificate, este în medie de 0,5 la aplicarea scalei pe o populație mixtă de culturi. Pentru ultimul item adăugat de noi, alpha-Cronbach are o valoare de 0,65 doar pe populație românească.

Testul a fost tradus şi verificat prin supunerea lui analizei critice a cinci specialişti în domeniul psihologiei. După aplicarea lui pe un număr de 50 de subiecți, am considerat necesară modificarea itemului: „Nu mă deranjează să iau cu maşina persoanele care nu au una" în „Nu mă deranjează să iau cu maşina persoanele care nu au maşină", pentru că subiecții au raportat lipsa de claritate a acestuia.

2. *Scala de măsurare a adicțiilor*

Pentru cele trei adicții studiate, am utilizat un chestionar generalizat pentru depistarea mai multor adicții, a cărui validitate am testat-o într-un studiu anterior (Armanu, 2017). Acest test conține 7 itemi cu răspunsuri pe o scală de tip Likert de la 1 la 6 şi se bazează pe şapte elemente comune celor trei adicții studiate: incapacitatea de a înfrunta problemele vieții (retragere, escapism), preocupare obsesivă (salienţă), lipsa controlului (recăderi), remuşcări (ex. de item: „Te-ai simțit vreodată jenat/ă sau vinovat/ă din cauza acestei adicții?"), probleme generate de această adicție (ex.: „Ai lipsit/întârziat de la lucru sau de la şcoală din cauza acestei adicții?"), modificarea stării de spirit, ascundere (toleranță).

În prezentul studiu, am considerat adicția de jocuri online ca un caz particular al adicției de internet care a fost testat în studiul nostru anterior (Leon-Armanu, 2017), pentru măsurarea căreia am folosit acelaşi test general de măsurare a adicțiilor. Am ținut cont şi de faptul că persoana dependentă de jocuri online are caracteristici ce pot fi asimilate itemilor din chestionarul general al adicțiilor. Astfel, dependentul de jocuri online manifestă câteva simptome clasice de adicție (Grusser *et al.*, 2007) şi este caracterizat prin pierderea controlului asupra adicției, prin conflict (King *et. al.*, 2013), prin preocupare obsesivă pentru adicția sa; prin tendința de a minți în ceea ce priveşte jocurile pe calculator; prin pierderea interesului față de alte activități, persoana dependentă preferând jocurile; prin neglijarea familiei şi a prietenilor pentru a juca jocuri online; şi prin folosirea jocurilor ca mijloc de escapism de orice discomfort psihic (Leung, 2004).

Consistența internă a testului a fost determinată atât pentru testul general de măsurare a adicțiilor (α-Cornbach = 0,806), cât şi pentru fiecare adicție în parte: de muncă (α-Cornbach = 0,781), de jocuri online (α-Cornbach = 0,783), de fumat (α-Cornbach = 0,915).

2.5. STRATEGIA ANALITICĂ

Unitatea de analiză a fost reprezentată de persoana materialistă şi de persoana cu o adicţie de fumat, muncă sau jocuri online. Am folosit testul Anova pentru compararea mediilor scorurilor acordate de persoanele având una din cele trei categorii de adicţii: de fumat, muncă şi jocuri online, pentru variabila materialism. Iar pentru stabilirea relaţiei între gradul de materialism şi gradul de adicţie al unei persoane am folosit corelaţia Pearson.

3. REZULTATE

3.1. ANALIZA DATELOR

Tabelul nr. 1 raportează valorile mediilor scorurilor obţinute de către participanţii la studiu.

Tabelul nr. 1
Mediile scorurilor pentru scala de materialism obţinute de participanţii la studiu

Scale	Minim	Maxim	Media	Abaterea std.
Lipsa generozităţii	1	4.89	2.35	0.69087
Posesivitate	1.75	6	4.12	0.76837
Invidie	1.2	5.4	3.05	0.78971
Tendinţă de a păstra	1	6	3.29	1.29419
Viaţa prezentă > viaţa viitoare	1	6	4.75	1.46705
Scor final „materialism”	2.01	4.96	3.51	0.54616

Tabelul nr. 2 raportează valorile mediilor scorurilor obţinute de către subiecţii ce prezintă adicţii de fumat, muncă sau jocuri online pentru materialism, subscalele sale şi noul item introdus de noi (viaţă prezentă, materială *vs.* viaţa viitoare, non-materială).

Tabelul nr. 2
Mediile scorurilor pentru scala de materialism obţinute de subiecţii
cu adicţie de fumat, muncă şi jocuri online)

Categorii adicţii	Lipsa generozităţii		Posesivitate		Invidie		Tendinţa de a păstra		Viaţă *prezentă > viaţa viitoare*		Scor total „materialism”	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Jocuri online	2.97	0.77	4.10	0.63	3.20	0.70	2.75	0.82	4	1.41	3.40	0.50
Fumat	2.40	0.78	3.65	0.82	2.78	0.67	3.38	1.38	4.77	1.43	3.40	0.55
Muncă	2.25	0.68	4.20	0.73	3.03	0.78	1.30	0.10	4.66	1.51	3.54	0.59

Se doreşte a se vedea dacă există diferenţe semnificative privind scalele materialismului pentru cele 3 categorii ale factorului adicţie: de jocuri online, de fumat şi de muncă. Înainte de a aplica testul Anova, trebuie să se verifice dacă se respectă ipoteza de omogenitate, motiv pentru care se aplică testul Levene:

Tabelul nr. 3
Rezultatele Testului Levene pentru scala materialismului

Scale	Levene	df1	df2	p
Lipsa generozității	.891	4	409	.469
Posesivitate	1.051	4	409	.381
Invidie	.560	4	409	.692
Tendință de a păstra	1.925	4	409	.105
Viața prezentă > viața viitoare	2.911	4	409	.021*
Scor final „materialism”	2.293	4	409	.059

După cum se poate observa din tabelul de mai sus, toate variabilele, exceptând variabila „*Viața prezentă > viața viitoare*”, au valori pentru p > 0.05, ceea ce indică faptul că varianțele celor trei distribuții nu diferă semnificativ, deci restricția de homoscedasticitate este îndeplinită şi astfel se poate aplica Anova.

Tabelul nr. 4
Rezultatele testului Anova pentru scala materialismului

Lipsa generozității			
	Mean Difference	**Std. Error**	**p**
Jocuri online şi muncă	.72900	.17774	.000**
Jocuri online şi fumat	.57793	.23310	.136
Muncă şi fumat	.15106	.16851	1.000
Posesivitate			
	Mean Difference	**Std. Error**	**p**
Jocuri online şi muncă	–.09921	.19993	1.000
Jocuri online şi fumat	.45660	.26221	.824
Muncă şi fumat	.55581	.18954	.036*
Invidie			
	Mean Difference	**Std. Error**	**p**
Jocuri online şi muncă	.16933	.20508	1.000
Jocuri online şi fumat	.41111	.26896	1.000
Muncă şi fumat	.24179	.19443	1.000
Tendința de păstrare			
	Mean Difference	**Std. Error**	**p**
Jocuri online şi muncă	–.81646	.33427	.150
Jocuri online şi fumat	–.63889	.43840	1.000
Muncă şi fumat	.17757	.31691	1.000

Din tabelul de mai sus, se poate observa că există diferențe semnificative privind mediile pentru variabila „lipsa generozității” pentru categoriile: adicție de jocuri online şi adicție de muncă şi pentru variabila „posesivitate” privind categoriile: adicție de muncă şi adicție de fumat.

În primul caz, categoria adicție de jocuri online a obținut o medie privind lipsa generozității de 2.97, cu abatere standard de 0.77, iar cei cu adicție de muncă

de 2.25, cu o abatere standard de 0.68. De aici, se deduce faptul că persoanele cu adicţie de jocurile online au o lipsă de generozitate semnificativ mai mare comparativ cu aceia care au adicţie de muncă.

În al doilea caz, persoanele cu adicţie de muncă au obţinut o medie privind posesivitatea de 4.20, cu o abatere standard de 0.73, iar cei cu adicţie de fumat au obţinut o medie a posesivităţii de 3.65, cu o abatere standard de 0.82, ceea ce înseamnă că persoanele cu adicţie de muncă sunt semnificativ mai posesive decât persoanele fumătoare.

Pentru a vedea dacă materialismul şi subscalele sale corelează cu variabilele adicţii, s-a aplicat corelaţia Pearson.

Tabelul nr. 5

Corelaţii între materialism şi adicţiile de fumat, muncă, jocuri online

Corelaţia Pearson						
Scalele materialismului	***Adicţia de jocuri online***		***Adicţia de fumat***		***Adicţia de muncă***	
	r	**p**	**r**	**p**	**r**	**p**
Lipsa generozităţii	.246	.000***	.040	.420	–.087	.076
Posesivitate	.002	.965	–.086	.080	.150	.002**
Invidie	.111	.024*	.088	.075	.140	.004**
Tendinţă de a păstra	–0.91	.063	.028	.567	.147	.003**
Viaţa prezentă > viaţa viitoare	.024	.622	.164	.001**	.080	.104
Materialism	.068	.167	.032	.511	.172	.000***
Materialism (+ noul item)	.065	.189	.113	.022*	.173	.000***

*** = $p < 0.001$; ** = $p < 0.1$; * = $p < 0.5$

Conform tabelului nr. 5, există corelaţii semnificative între lipsa generozităţii şi adicţia de jocuri online, între posesivitate şi adicţia de muncă, între invidie şi adicţia de jocuri online şi cea de muncă, între tendinţa de a păstra şi adicţia de muncă, între itemul „viaţă prezentă–viaţă viitoare” şi adicţia de fumat, între materialism în general şi adicţiile de fumat şi de muncă, deoarece pentru toate acestea $p < 0.05$. Dar, după cum se poate observa din acelaşi tabel, coeficientul de corelaţie nu este foarte mare, fiind în toate cazurile mai mic ca 0.3, ceea ce înseamnă că aceste corelaţii au un efect mic.

Coeficientul de corelaţie cu o valoare mai mare este între lipsa generozităţii şi adicţia de jocuri online (0.246). Între cele două există o legătură directă, dar slabă.

3.2. LIMITE ALE STUDIULUI

O’Neill (1997) numeşte materialismul o „adicţie colectivă” „cauzată sau exacerbată de prezenţa sau de dorinţa de a avea obiecte materiale în exces, bani sau avere”. Prin urmare, din această perspectivă, materialismul este şi el tot o adicţie,

însemnând că studiul nostru stabileşte, de fapt, relațiile dintre o adicție şi alte adicții. Însă, dacă este aşa, am putea spune că aceasta ar fi doar o dovadă suplimentară că există caracteristici comune tuturor adicțiilor.

O altă limită a studiului este aceea că rezultatele acestuia au fost obținute prin analizarea datelor auto-raportate şi de aceea există riscul ca unele răspunsuri să reflecte dezirabilitatea socială a unor subiecți, mai ales în ceea ce priveşte un item precum: „Îmi place să fac acte de caritate şi să donez lucruri".

4. DISCUȚII ŞI CONCLUZII

Studiul de față a vizat observarea relației dintre gradul de materialism şi gradul de adicție de muncă, fumat şi jocuri online. Astfel, din analiza datelor statistice, s-a observat că există în majoritatea cazurilor o corelație pozitivă între materialism şi adicții, o persoană fiind cu atât mai dependentă, cu cât tinde să aibă un nivel mai înalt de materialism şi invers, cu cât este mai non-materialistă, cu atât e mai puțin dependentă de muncă, fumat sau jocuri online, însă este o corelație foarte scăzută.

Persoanele cu adicție de jocuri online obțin un scor înalt la itemul „lipsa generozității", fapt explicat de Mehroof & Griffiths (2010) prin asocierea persoanei dependente de jocuri online cu trăsături de tipul anxietate socială, nu de altruismul social pe care l-ar presupune generozitatea. La polul opus, se află persoana dependentă de muncă cu atitudinea cea mai generoasă, ea fiind o persoană apreciată social, care are pentru că munceşte şi are de unde să dea.

Dependenții de muncă înregistrează scoruri semnificativ mai înalte la „posesivitate" decât persoanele fumătoare, persoanele muncitoare ataşându-se de obiecte tocmai pentru că acestea reprezintă rezultatul efortului lor. Porter (2001) caracterizează persoana dependentă de muncă ca fiind perfecționistă, de aceea, credem noi, ea va dori să aibă controlul asupra obiectelor pentru a le păstra în starea în care ea a reuşit să le aducă (ex. de item: „Nu-mi place să las acasă la mine o persoană când nu sunt şi eu prezent/ă"). O altă categorie de subiecți care înregistrează scoruri înalte la „posesivitate" sunt dependenții de jocuri online, fapt probabil datorat atât înclinației lor de a se ataşa de personajele din jocuri (Stetina *et al.*, 2011), cât şi de jocurile în sine, pe care doresc să le posede şi să le aibă sub control.

Rezultatele acestei cercetări au relevat faptul că, deşi persoanele dependente de muncă nu acordă scoruri la materialism semnificativ mai mari decât ceilalți dependenți, ele sunt cele mai materialiste. O posibilă explicație a acestui fenomen o întâlnim la Inglehart (1990), care afirmă că o persoană este mai materialistă cu cât a experimentat o stare de insecuritate economică în copilărie – ceea ce, considerăm noi, e probabil să se fi întâmplat cu o persoană care este muncitoare, ea crezând acum că doar astfel va putea obține ceea ce nu a avut în anii copilăriei. O altă

posibilă explicaţie o găsim la Fournier şi Richins (1991) care afirmă că un comportament de acumulare de bunuri materiale este modalitatea unei persoane de a-şi satisface nevoia de a obţine prestigiu, afirmarea propriei persoane, proeminenţă, dominare, scopuri pe care o persoană muncitoare le poate avea.

Scorurile mari care se înregistrează la materialism în cadrul acestei cercetări, dar şi în studiul mai amplu realizat de Ger şi Belk (1996), se explică prin insecuritatea economică din prezent a românilor, care determină ca prioritatea acestora să fie cea financiară, materială. Astfel, Inglehart şi Abramson (1994) considerau că materialismul este prezent în ţările dezvoltate ca umare a puterii lor financiare, dar la fel de adevărat este că el se manifestă şi în ţările mai slab dezvoltate, ca o consecinţă a tendinţei umane de a valoriza ceea ce nu are la momentul prezent, în cazul de faţă, bunurile materiale.

Se observă că cele mai înalte scoruri se înregistrează de către toţi subiecţii la itemul „Vreau să trăiesc cât mai intens viaţa de aici, pentru că nimeni nu o garantează pe cea de după moarte", fapt datorat probabil tinereţii subiecţilor care consideră viaţa prezentă ca meritând să fie trăită la maxim, conform principiului *carpe diem*. Acest item evidenţiază nu doar gradul de credinţă al persoanelor fie în material, fie în spiritual, dar şi convingerea lor că prezentul se trăieşte şi-şi găseşte rezolvare în material mai mult decât în spiritual.

O contradicţie sesizată de noi la persoanele materialiste şi care prezintă diverse adicţii este aceea că, pe de o parte, ele declară că îşi doresc să trăiască viaţa cât mai intes, însă, pe de altă parte, ele evadează din realitate şi din sinele lor prin soluţii materiale, precum posesiile sau adicţiile. Din această contradicţie rezultă probabil şi nefericirea adusă de mentalitatea materialistă şi de trăirea în adicţie care au fost constatate de specialişti.

O noutate a prezentului studiu constă în abordarea unei tematici de actualitate, şi anume materialismul, mai ales că acesta este pus în relaţie cu adicţiile, o altă problemă stringentă a societăţii actuale. O altă noutate este contribuţia noastră metodologică prin adăugarea unui nou item scalei lui Belk, care atrage atenţia asupra faptului că, indiferent dacă există sau nu o relaţie între materialism şi adicţii, persoanele ar putea beneficia de o soluţie la starea lor de nefericire generată fie de viziunea lor materialistă, fie de adicţia lor, şi anume: confruntarea realităţii şi apelarea la valori non-materiale. În general, persoanele care prezintă adicţii, aşa cum afirmă Wilson (2002), au tendinţa de a nega/ascunde sau de a fugi de o realitate inacceptabilă sau dureroasă, faţă de care au sentimente de ruşine, dobândite din timpul unei copilării în care nici nu şi-au putut exercita controlul asupra experienţelor lor şi nici nu au putut dezvolta o stimă de sine ridicată. Confruntarea cu realitatea i-ar putea ajuta în creşterea stimei de sine şi a sentimentului de siguranţă şi control nu prin dobândirea de valori materiale, ci, aşa cum propune Gould *et al*. (2015), de valori non-materiale. Astfel, ei se vor descoperi pe ei înşişi

ca oameni întregi, ca ființe cu sens şi identitate proprie, ca ființe educate, care se bucură de artă şi descoperirile ştiinței; ca ființe sociale, în relații armonioase, bazate pe empatie şi respect față de ceilalți; ca ființe spirituale, care se află în comuniune şi se raportează la o putere superioară.

Primit în redacție la 26.11.2017

BIBLIOGRAFIE

1. BELK, R. W., *Worldly possessions: Issues and criticisms*, în RICHARD, P., BAGOZZI and TYBOUT, ALICE M., ARBOR ANN (Ed.), *Advances in Consumer Research*, **10**, MI: Association for Consumer Research, 1983, p. 514–519.
2. BELK, R. W., *Materialism: Trait aspects of living in the material world*, Journal of Consumer Research, **12**, *3*, 1985, p. 265–280.
3. BIERUT, L. J., *Genetic variation that contributes to nicotine dependence*, Future Medicine Journal, **8**, *8*, 2007, p. 881–883.
4. BRIAN, D., & WIEMER-HASTINGS, P., *Addiction to the internet and online gaming*, CyberPsychology & Behavior, **8**, *2*, 2005, p. 110–113.
5. DANI, J. A., & HARRIS, R. A., *Nicotine addiction and comorbidity with alcohol abuse and mental illness*, Nature neuroscience, **8**, *11*, 2005, p. 1465–1470.
6. DITTMAR, HELGA, *The social psychology of material possessions: to have is to be*, Harvester Wheatsheaf and St. Martin's Press, Hemel Hempstead, 1992.
7. FAGERSTROM, K. O., HEATHERTON, T. F., & KOZLOWSKI, L. T., *Nicotine addiction and its assessment*, Ear Nose Throat Journal, **69**, *11*, 1992, p. 763–5.
8. FOURNIER, S. & RICHINS, M. L., *Some theoretical and popular notions concerning materialism*, Journal of Social Behavior and Personality, **6**, *6*, 1991, p. 403–414.
9. GER, G. & BELK, R., *Cross-cultural differences in materialism*, Journal of Economic Psychology, **17**, *1*, 1996, p. 55–77.
10. GOODMAN, AVIEL, *Addiction: definition and implications*, British Journal of Addiction, **85**, *1*, 1990, p. 1403–1408.
11. GOULD, S. J., *Consumer materialism as a multilevel and individual difference phenomenon: An Asian-based perspective*, ACR Special Volumes, 1992, p. 57–62.
12. GOULD, R. K., KLAIN, S., ARDOIN, N. M., SATTERFIELD, T., WOODSIDE, U., HANNAHS, N., DAILY, G. C., & CHAN, K. M., n.d., *A protocol for eliciting nonmaterial values using a cultural ecosystem services frame*, Conservation Biology, **29**, *2*, 2015.
13. GRUSSER, S. M., THALEMANN, R.& GRIFFITHS, M. D., *Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression*?, CyberPsychology and Behavior, **10**, *2*, 2007, p. 290–292.
14. INGLEHART, R., *Culture shift in advanced industrial society*, Princeton, Princeton University Press, 1990.
15. INGLEHART, R., & ABRAMSON, P. R., *Economic Security and Value Change*, American Political Science Review, **88**, *2*, 1994, p. 336–354.
16. KASSER, T., & RYAN, R. M., *A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration*, *Journal of Personality and Social Psychology*, **65***, 2*, 1993, p. 410–422.
17. KENDLER, K. S., CHEN, X., DICK, D., MAES, H., GILLESPIE, N., NEALE, M. C., RILEY, B., *Recent advances in the genetic epidemiology and molecular genetics of substance use disorders*, Nature Neuroscience, **15**, *2*, 2012, p. 181–189.
18. KING, D. L., HAAGSMA, M. C., DELFABBRO, P. H., GRADISAR, M., & GRIFFITHS, M.D., *Toward a consensus definition of pathological video-gaming: A systematic review of psychometric assessment tools*, Clinical Psychology Review, **33**, *3*, 2013, p. 331–342.

19. KUSS, D. J., & GRIFFITHS, M. D., *Online gaming addiction in children and adolescents: A review of empirical research,* Journal of Behavioral Addictions, **1**, *1*, 2012, p. 3–22.
20. KUSS, D. J., GRIFFITHS, M. D., *Internet gaming addiction: A systematic review of empirical research international*, Journal of Mental Health and Addiction, **10**, *2*, 2012, p. 278.
21. KWON, J. H., CHUNG, C. S., & LEE, J., *The effects of escape from self and interpersonal relationship on the pathological use of internet games*, Community Mental Health Journal, **47**, *1*, 2011, p. 113–121.
22. LEON –ARMANU, N., *Adicțiile şi relația lor cu inteligența de iertare şi cu experiențele spirituale zilnice*, Revista de psihologie socială, Univ. „Al. I. Cuza", Iaşi, **39**, *I*, 2017.
23. LEUNG, L., *Net-generation attributes and seductive properties of the internet as predictors of online activities and internet addiction*, CyberPsychology & Behavior, **7**, *3*, 2004, p. 333–348.
24. LOBO, D. S. S. & KENNEDY, J. L., *Genetic aspects of pathological gambling: a complex disorder with shared genetic vulnerabilities*, Addiction, **104**, *9*, 2009, p. 1454–1465.
25. MARLATT, G. A., BAER, J. S., DONOVAN, D. M., & KIVLAHAN, D. R., *Addictive behaviours: Etiology and treatment*, Annual Review of Psychology, *39*, 1988, p. 223–252.
26. MEHROOF, M., & GRIFFITHS, M. D., *Online gaming addiction: the role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety*, Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, **13**, *3*, 2010, p. 313–316.
27. MOYER, F., AZIZ, S., & WUENSCH, K., *Fromworkaholism to burnout: psychological capital as a mediator*, International Journal of Workplace Health Management, 2017, **10**, *3*.
28. NG, B. D., & WIEMER-HASTINGS, P. *Addiction to the internet and online gaming*, Cyber Psychology & Behavior, **8**, *2*, 2005, p. 110–113.
29. NESTLER, E. J., *Is there a common molecular pathway for addiction?*, Nature neuroscience, **8**, *11*, 2005, p. 1445–1449.
30. OLNEY, T. J., & BRYCE, W., *Consumer responses to environmentally based product claims*, ACR North American Advances, 1991.
31. O'NEILL, J., *The Gilded Ghetto: The Psychology of Affluence*, The Affluenza Project, Milwaukee, 1997.
32. QUINONES, C., & GRIFFITHS. M. D., *Addiction to work: A critical review of the workaholism construct and recommendations for assessment*, Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services, **53**, *10*, 2015, p. 48–59.
33. RICHINS M. L., & DAWSON, S., *A consumer values orientation for materialism and its measurement: Scale Development and Validation*, Journal of Consumer Research, **19**, *3*, 1992, p. 303–316.
34. RICHINS, M. L., *The Material Values Scale: Measurement Properties and Development of a Short Form*, Journal of Consumer Research, **31**, *1*, 2004, p. 209–219.
35. ROTARU, M., CĂRĂUŞU, G., *Codependența în alcool dependență*, în: Analele Ştiințifice ale IP USMF „Nicolae Testemițanu", Ed. a 14-a, 2013.
36. SCHANE R. E., LING P. M. & GLANTZ, S. A., *Health effects of light and intermittent smoking: a review*, Circulation, **121**, *13*, 2010, p. 1518–1522.
37. STETINA, B. U., KOTHGASSNER, O. D., LEHENBAUER, M., KRYSPIN-EXNER, I., *Beyond the fascination of online-games: Probing addictive behavior and depression in the world of online-gaming*, Computers in Human Behavior, **27**, *1*, 2011, p. 473–479.
38. VOLKOW, N. D., WANG, G. J., FOWLER, J. S., TOMASI, D., TELANG, F., & BALER, R., *Addiction: Decreased reward sensitivity and increased expectation sensitivity conspire to overwhelm the Brain's control circuit*, Bioessays, **32**, *9*, 2010, p. 748–755.
39. WALKER, M. B., *Some problems with the concept of "gambling addiction": Should theories of addiction be generalized to include excessive gambling?*, Journal of Gambling Behaviour, **5**, *3*, 1989, p. 179–200.
40. WILSON, M., *Art therapy in addictions treatment: Creativity and shame reduction*, în MALCHIODI, C. A. (Ed.), *Handbook of art therapy*, New York: The Guilford Press, 2002, p. 281–293.

41. WHO (World Health Organization), official site, 2015, http://www.who.int/gho/tobacco/use/en/ (accesat la 5 ian. 2018).
42. WRIGHT N. D. & LARSEN, V., *Materialism and life satisfaction: A meta-analysis*, Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour, **6**, 1993, p. 158–165.

REZUMAT

Gradul de adicție de muncă, fumat şi jocuri online (Chestionarul generalizat al adicțiilor (Leon-Armanu, 2017)) au fost comparate pe un lot de de 447 de participanți, studenți la trei facultăți diferite, în funcție de diferite niveluri de materialism (Scala valorilor materiale (Ger & Belk, 1996), în versiunea sa modificată, prezentul studiu aducând şi o contribuție metodologică prin introducerea unui item nou în această scală). Lucrarea de față consideră materialismul în cele trei componente ale sale (Richins & Dawson, 2004; Belk 1985): folosirea posesiilor materiale ca etalon în judecarea *succesului* propriei persoane şi al altora, *centralitatea* posesiilor în viața unei persoane şi convingerea că posesiile şi achiziționarea lor determină *fericirea* şi satisfacția în viață. Din analiza datelor statistice, s-a observat că există o corelație pozitivă între materialism şi adicții, o persoană fiind cu atât mai materialistă cu cât e mai dependentă de muncă, fumat sau jocuri online şi invers, cu cât este mai dependentă, cu atât tinde să aibă un nivel mai înalt de materialism. S-au propus două soluții pentru persoanele cu adicție şi pentru cele cu o mentalitate materialistă care sunt anxioase şi care pot trăi o stare de insatisfacție şi nefericire: confruntarea realității şi apelarea la valori non-materiale.

EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A DIMENSION OF TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP ADVANCEMENT

DELIA ELENA MATEIAŞ*
George Washington University

Abstract

This study endeavors to provide a new conceptualization of emotional intelligence (EI) as a factor of progress within the development of transformational leadership model. By firstly synergizing the appraisal "lens" of EI, the paper generates key findings of the ability and accredited mixed models. Next, compressing the functions of current leadership models, research findings reveal an inclusive research framework: *adopting a transformational mindset of leadership for the 21st century*. Above all, this research endeavors to puts forward *transdisciplinary patterns of professional development to highly convert research findings into transformational leadership developments.* Yet, the paradigm of transformational leadership, coined as leading with emotions strategies, needs to be advocated within a wider community, beyond the borders of business and academia. Thus, future twofold research is needed to establish new transformational routes of human capital, i.e. evidence-based practices to fully enable leaders and followers to nurture emphatic and adaptive behaviors.

Cuvinte-cheie: inteligența emoțională, leadership transformațional, comportament adaptiv.

Keywords: emotional intelligence, transformational leadership, adaptive behavior.

1. OVERVIEW

Recent developments in the field of leadership have led to a renewed interest in investigating the pattern of emotional intelligence within the 21st century leadership advancement, coined as *true transformational leadership*. Over decades, different Western lines of research have examined *the adaptive value of emotions* toward the development of emotionally intelligent behavior, and, in turn, toward organizational performance. In the first century B.C., Publilius Syrus was one of the first researchers that argued for the importance of emotional adjustment for emotional communication and behavior (in Salovey & Mayer, 1990). Leeper (1948) stated that the adaptive role of emotions had systematically been investigated, developing a functionalist perspective on adaptive behavior, communication and social interaction. Salovey and Mayer (1990) were the first to label the concept of emotional intelligence (EI) as a type of intelligence that is a vital predictor of individual and organizational performance. Barsade *et al.* (2003) carried forward the research,

* George Washington University, School of Business, Duques Hall, 2201 G St NW, Washington, DC 20052, U.S.A., e-mail: delia.mateias@gmail.com

examining the impact of emotional processes on organizational behaviors. Numerous studies have examined the influence of positive affect on the decision-making process in complex situations, as well as on interpersonal and group dynamics (e.g. Isen, 1987; Bandura, 1986; Gardner, 1993; Goleman *et al.*, 2001; Nelson & Low, 2003; Offermann *et al.*, 2004; Lopes *et al*., 2006; Mateiaş, 2017). Thus, the realm of academia states that the "affective revolution" started over three decades ago, raising awareness among academics, leaders, and followers about this new organizational lens.

However, the core of leadership literature on emotions and leadership has acknowledged that there is a strong need to conduct comprehensive studies to provide evidence on the relationship between emotions and leadership, labeled as transformational leadership behavior. To some extent, researchers have begun to examine the relationship between emotional intelligence and leadership development, shedding light on EI as a predictor of leadership effectiveness (e.g. Rivers *et al.*, 2008; Sutton, 2004; Offerman *et al*., 2004; Bracket *et al*., 2010a; Bracket *et al*., 2011; Reyes *et al*., 2012; Mateiaş, 2015, 2017). Within this context, leading with emotion, "an emotion-laden process" between a leader and follower (George, 2000, p. 1046), reveals that emotions play an important part in our understanding of the transformational leadership advancement.

2. APPRISING TWO LENS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

In terms of methodology, the literature on the role of emotional intelligence in transformational leadership performance has approached this lasting research framework from two perspectives. The first one views emotional intelligence as *a leader's ability* to perceive emotions, to access and generate emotions to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to regulate emotions to promote emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey 1997; Caruso *et al*., 2003). The second category concerns emotional intelligence *as a mixed approach that combines leader's abilities and a broad range of personality traits*. To determine the level of prediction of both EI approaches, an analysis of strengths and limitations of models is required. Additionally, this investigation would provide a comprehensive understanding of the role of emotional intelligence on leadership performance.

Caruso *et al.* (2003) conducted a comprehensive comparison study, including both strengths and limitations of the models, to further examine these categories based upon a case study. The study provides a genuine research framework for emotional intelligence and latest theories of leadership. Accordingly, on the one hand, the foremost strength of the ability model is that it has been developed based on the first "sustained development" of the emotional intelligence concept, being empirically validated at the branch level as well as a single construct (Mayer *et al*., 1999). Caruso *et al*. (2003) claim that Mayer and Salovey's ability model is "deep and focused on emotions" (p. 59). The model traits are framed by related verbs: think, decide, plan and create, depicting how emotions facilitate thinking and adaptive

behavior. Moreover, skills-based, the model regards emotional intelligence as a distinctive class of mental abilities. In terms of limitations, Caruso *et al.*'s model does not provide a comprehensive theory of workplace management. However, it has enhanced the functions of current leadership models, providing an inclusive research framework on leadership for the 21st century, i.e. transformational leadership.

On the other hand, there have been numerous attempts to develop mixed models; researchers have considered features of the ability model, as well as psychological attributes. Caruso *et al.*'s study (2003) concerns two mixed models of EI, Goleman's model (1995, 1998a) and Bar-On's model (1997). Goleman's initial model (1995) was comprised of five categories: knowing one's emotions; managing emotions; motivating yourself; recognizing emotions in other people, and, handling relationships. Recently in 1998, the model was widened to 25 competencies within the same five components: Self-Awareness, Self-Regulation, Motivation, Empathy, Social Skills. Bar-On's model also regards five wide-ranging categories: intrapersonal skills, interpersonal skills, adaptability, stress management, and general mood. In terms of strengths of mixed models, Goleman (1995) argues that the multitude of traits offers a complete background for leadership effectiveness, enabling human resources and leadership practitioners to predict up to 80% of the life outcomes.

However, there are limits to how far the idea of the mixed model can be taken. Studies stress that the traits of mixed models are also mentioned by current theories of leadership and reflected by measures of personality. Accordingly, the related construct of EI has been perceived as belonging to traits of personality, not as a distinguishable construct (Digman, 1990; Davies *et al.*, 1998). For instance, Davies *et al.* (1998) conducted a study, applying the early mixed methodology: Salovey and Mayer's (1990) scientific definition of EI, Goleman's (1995) approach, and various self-report and ability tools. Research findings highlight that the concept of emotional intelligence defined under the mixed model is either unreliable or related to features of personality. Thus, researchers ally the mixed model of EI with the personality measures. A few years later, in 1998, even though Goleman revised the model of EI, there is still a large amount of room for improvement. More specifically, the model unclearly aligns a big number of both traits or skills and outcomes, making it difficult to differentiate between them. Thus, researchers claim that extensive research is required to support the validation process of mixed models.

3. ACKNOWLEDGING EVIDENCE FOR TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP ADVANCEMENT

While the mixed models of emotional intelligence are comprised of the existing models of leadership as well as personality models, the ability model advances on the link between leader's ability to manage emotions and organizational performance. Caruso *et al.* (2003) put forward new paths of investigation for applying emotional intelligence to leadership functions. The ability model of EI, as

a type of intelligence, provides both in-depth "understanding and prediction of effective leadership" (Caruso *et al.*, 2003, p. 61). Besides accurate assessment of a leader's EI abilities, the model provides a comprehensive understanding of the emotionally intelligent leader's development, having an extensive application in transformational leadership literature.

Being able *to identify emotions*, transformational leaders accurately perceive their own and others' feelings toward a greater understanding and utilization of emotions. Such emotional skills enable a great leader to directly monitor the development of emotions throughout all stages. Thus, an open-minded decision process is highly supported. For instance, current theorizing regarding effective leadership suggests that *empathy, as an emotional ability, benefits leadership performance in particular*. Overall, researchers have attempted to define the *concept of empathy* from various perspectives. Salovey and Mayer (1990, p.194) state that empathy is "the ability to comprehend another's feelings and to re-experience them oneself", thus "empathy may be a central characteristic of emotionally intelligent behavior". Several years later, Goleman (1998a, p. 100) defined empathy as "a component of leadership for at least three reasons: the increasing use of teams, the rapid pace of globalization, and the growing need to retain talent… empathy means thoughtfully considering employees' feelings – along with other factors–in the process of *making intelligent decisions*".

However, researchers highlight that the *accurate measurement* of the state of empathic skills is very important to relate empathic experiences. Kellet *et al*. (2002) state that "in assessing empathy and leadership, participants in our study reported about others rather than about themselves", thus "future research should include peer ratings of personality traits in order to show that empathy adds to the variance explained by personality" (p. 537–538). However, research evidence (Batson, 1987; Mayer *et al.*, 2000b) shows that the ability measures of empathy, such as the Multifactor Emotional Intelligence Scale, meets these criteria, while self-reported measures lack accuracy.

An emotionally intelligent, coined as transformational leader *uses emotions* throughout organization, to understand and motivate followers from a multiple perspective, emotional intelligence being an important factor of organizational performance. Scholars Barach and Eckhardt (1996) claim "Leadership, which embraces the emotional side of directing organizations, pumps life and meaning into management structures, bringing them to full life" (p. 4). Barsade (1999) called this phenomenon an *emotional contagion* that boosts a positive effect on team *relationships regarding* work performance. Salovey and Mayer's ability model also defines the leader's positive mood as the ability to regulate one's own and others' emotions. Furthermore, a leader's spreading of emotions across the organization reduces the conflict level. Additionally, Ashforth and Humphreys (1995) bring into this framework the use of symbolic management, i.e. emotional or intuitive stories, myths or fables, toward an accomplishment and shared vision. "Symbolic management is effective because it draws on the qualities of the heart and the head – and, at times, it entirely bypasses the latter for the former" (p. 111).

In response to the question "why (do) leaders need to be able *to understand emotions*?", Caruso *et al.* (2003) state that this ability enables a leader to understand a team's needs, beliefs, and values, building a common vision. "Understanding Emotions includes the ability to recognize relationships between emotions, determine the meaning that emotions convey, understand complex feelings, and to recognize how emotions change from one state to another" (p. 64). Engaging in interactive communication patterns is vital in predicting important emotional outcomes. While Mayer and Salovey (1997) adequately operationalize the third branch of the ability model, from the simplest psychological processes toward the most complex, trait-based and other leadership models observe social skills lacking conceptual frameworks. A more operationally meaningful account of theoretical frameworks alongside with serious empirical research should facilitate the operationalization of mixed models of emotional intelligence. Therefore, the ability model exhaustively measures the degree of leader's emotional understanding at individual and organizational levels, predicting important emotional upshots for adaptive behaviors.

Lastly, the most complex psychological process, *managing emotions* enables a transformational leader to efficiently cope with emotions toward promoting emotional and intellectual growth. The leader's ability to reflectively regulate emotions, enhancing pleasant emotions and reducing/minimizing unpleasant emotions across the organization, is a vital skill (Caruso *et al.*, 2003).

Recently, a new study puts forward a holistic leadership model to assist leaders and followers within their joint endeavors *to transform individuals, teams and the organization environment*, meeting new business dynamics of 21st century (Mateiaş (2017, Figure no. 1). The transformational leadership model sheds light on a continuous-cycle of change, synergizing eight highly interdependent stages, *instilling a truly visionary style* (stage 1) *toward a more dynamic environment* (stage 8). Furthermore, among the patterns of EI concepts, adaptive behavior and emphatic behavior generate a new conceptualization of transformational leadership, advancing new practical implications to instill change within a wider community, i.e. both internally-externally.

Previous studies (e.g. Bass, 1985, 1996, 1997, 2002) framed the function of this branch while analyzing one type of transformational leader model, the charismatic leader. Accordingly, the leader's charisma is defined as his/her ability to efficiently regulate the team's emotions. "The most extensive empirical evidence of correlations with transformational leadership rests with the traits of EI, less for social intelligence, and least with cognitive intelligence" (Bass, 2002, p. 113). George (1995) also claims *that a leader's positive mood leads to healthy emotional attachments across the organization*, *which is reflected through organizational performance.* As a caregiver, the leader possesses the ability to "get along with people" (Hersey & Blanchard, 1998, p. 8), establishing individual and group relationships.

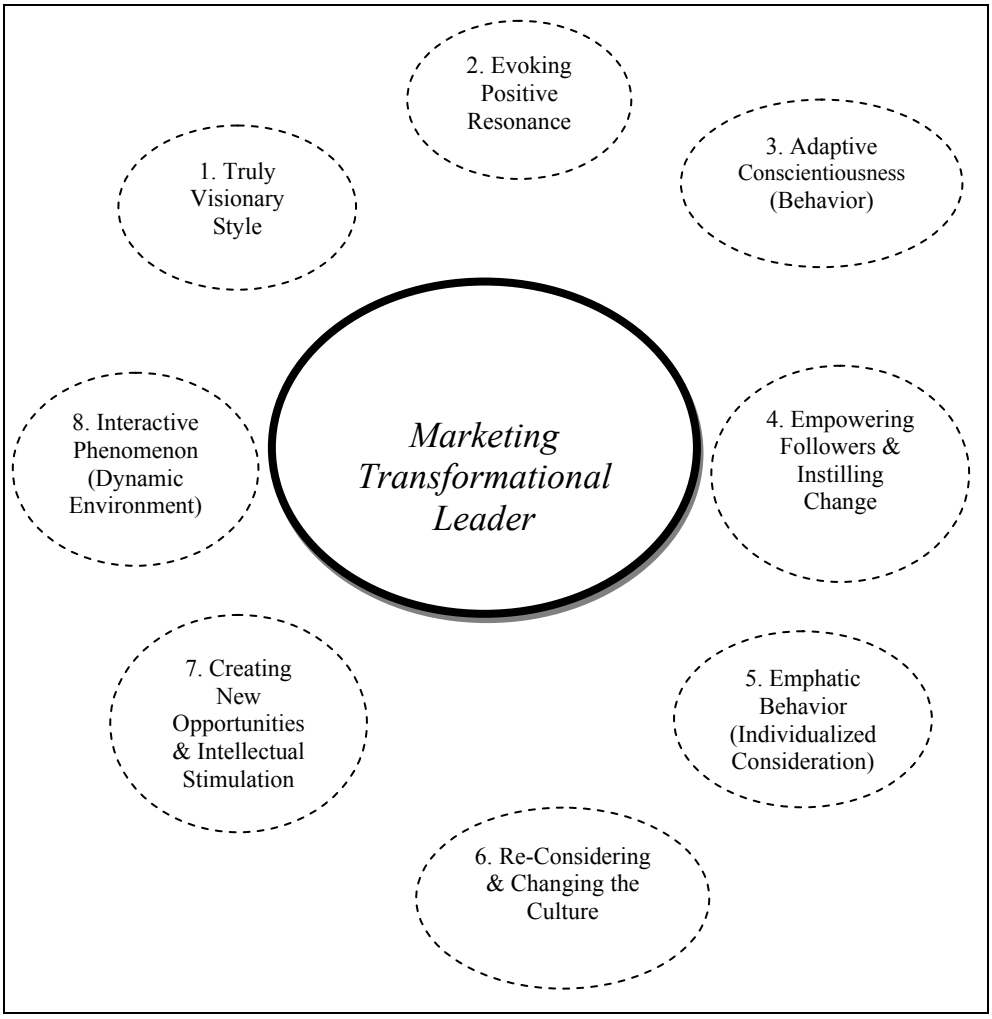

Figure no. 1. Displaying Patterns of Marketing Transformational Leader (Mateiaş, 2017, p. 34).

Kahn (1993) defines work relationships as emotional attachments where individuals build a caregiving-care receiving environment. Cooper and Sawaf (1997) bring up that "nationwide surveys indicate that people are made to feel more worthy and valued as a result of interactions with leaders they admire and respect" (p. 50). Moreover, emotional insights empower true transformational leaders to diagnose and understand the roots or the causes of emotions while dealing with various demanding situations (Cooper & Sawaf, 1997; Mateiaş, 2015, 2017). Thus, Ashforth and Humphreys (1995) state that a key element of the effective coping strategy consists in a leader's flexibility to adapt his/her leading style according to contextual features, applying problem-focused or denial techniques.

4. TRANSDISCIPLINARY PATTERNS OF EXPERIENTIAL TRAINING IN EMOTIONAL INTELLIGENCE FOR TRANSFORMATIONAL LEADERSHIP SKILLS DEVELOPMENT

In the light of previous research findings, this research endeavors *to build an integrative configuration of the concept of experiential professional development* to advance *innovative transdisciplinary models.* The goal is to enable agile business and academia *to accurately lead and turn research into practice, highly embedding the upshots of emotional intelligence into transformational leadership developments*.

4.1. TRANSFORMATIONAL LEADERS AND BUSINESS FOLLOWERS

At the outset, this study advances an innovative 5-milestone framework, for transformational leaders and followers, "*Fivefold Engendering Transformational Organization*", to naturally *engender transformational business* (Figure no. 2):

1. defining an *inspired vision*,
2. instilling *empathic and adaptive behaviors,*
3. synergizing *team goals,*
4. nurturing *great performance expectations,*
5. endorsing *personal recognition* and *intellectual stimulation.*

Figure no. 2. Fivefold Engendering Transformational Organization.

This study puts forward a transdisciplinary pattern of experiential training, "*Transformer Training Roadmap via an Experiential Transformation Quadrant*" (Figure no. 3). The model has wide application in research and professional

development, using both the ability and mixed models of emotional intelligence alongside with validated models for transformational leadership development.

The model consists of four branches, from the simplest to the most complex process of transformation: instilling EI mindset, nurturing individual potential, fostering an emotionally intelligent environment, and leading and working with EI.

Figure no. 3. Transformer Training Roadmap via an Experiential Transformation Quadrant.

Furthermore, the transformation quadrant *comprises for each branch two sub-branches*, depicted in Table no. 1, embedding the development of *transformational habits*.

Table no. 1
Experiential transformation quadrant, along with 8 branches

I. Instilling emotional intelligence and transformational leaders & followers mindset	1.1. The Paradigm of Emotional Intelligence (EI)
	1.2. Transformational leader/follower styles
II. Transformational leader/follower styles	2.1. Relationship between each individual IE profiles/blueprint & experiential learning strategies
	2.2. Relationship between each individual IE profiles and transformational leader/follower style
III. Fostering an emotionally intelligent team	3.1. Relationship between team IE profiles (blueprint) and experiential learning strategies
	3.2. Evidence-based IE models & team-based strategies for organizational transformation
IV. Engendering values & benefits gained through transformational change	4.1. Performing and leading with empathy as an emotional bond between followers-leader
	4.2. Emotionally intelligent leader and/or follower via the triad of creativity-communication-positive interpersonal relationships

The novelty and complexity of the *Transformer model* sheds lights on a wide usage within *(a) transdisciplinary settings*, (*b) research design and methodology*, and *(c) professional development programs*.

The Philosophy and Goals: Maximizing Human Capital

In this paper, we further put forward *a comprehensive 8-stage framework* for *individualized training, coaching, and mentoring curricula in various fields, by integrating the training to the specific organizational environment*. These new methodological insights, introduced bellow, will enable researchers and practitioners to develop new professional development programs within transdisciplinary settings.

1. Initial definition of the operating environment to ensure relevance of training to organizational needs.
2. Initial assessment of the participants' performance abilities, such as emotional intelligence, leadership, and personality, etc., as the basis for creating the curriculum:
   - providing each participants with his/her Emotional Intelligence, Leadership, and Personality profile with the privacy provision,
   - providing the participants and their organization/team with Emotional Intelligence, Leadership, and Personality profile.
3. Design individualized training curriculum utilizing experiential learning enhancement relevant to the organizational needs, and the individual and collective profiles (authentic case studies, role playing, brainstorming, problem solving, critical thinking, and more).
4. Length of the curriculum may vary between 1–5 days, depending on the needs of the participants and/or their organization.
5. Train the participants according to the designed curriculum.
6. Measurement of the training results in meeting organizational and/or individual needs.
7. Assessment of the training results by the participants and the organization.
8. Follow-up sessions after 6 months – 1 year.

Transformer Training Roadmap via an Experiential Transformation Quadrant pattern will advance evidence for generating new paths for future research, in line with the realm of leadership. Thus, a natural synergy between business and academia provides the opportunity to highly benefit of this practice, conveying new ventures for transformational leadership and individual and organizational performance.

4.2. A HOLISTIC APPROACH TOWARDS EDUCATION TRANSFORMATION: LEADING, EDUCATING AND LEARNING WITH EMOTIONAL INTELLIGENCE

In the field of education, we conceptualize key milestones, proposing a triadic framework to nurture an emotionally-supportive learning environment:

- raising awareness and investing *from the very early age* through a holistic roadmap: children-teachers-parents;

- nurturing *age-appropriate emotional intelligence skills* to understand and display patterns of emotional behaviors for a better personal and academic performance;
- modeling training and coaching prevention and intervention programs focused individually and collectively on *learning social and emotional skills*.

Achieving the desired process of *Education Transformation calls for a synergic action of children-teachers-parents* to diagnose, develop and implement common educational goals (Fig. 3). Holistically, leading, educating and learning with emotional intelligence is highly supported at the level of each dimension of this continuous circle.

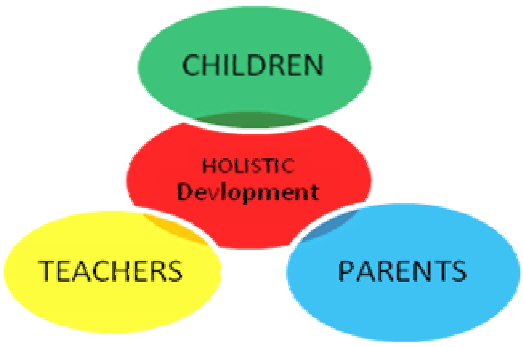

Figure no. 4. A Holistic Approach towards Education Transformation: leading, educating and learning with emotional intelligence.

Following the model of Experiential Transformation Quadrant (Figure no. 3), researchers and practitioners, could develop professional development programs that focuse on the specific particularities of the targeted audience, as follows:

(a) "*Emotional Intelligence in Transformational Children and/or Students for Educational Performance*" is regarded as *an emotional practice*, patterns of emotional development and authentic leadership for all students.

(b) "*Transformational Teachers and Leaders: Emotional Intelligence in Educational Performance*" puts forward patterns of teacher training and development, integrating also the model Fivefold Engendering Transformational Education (Fig. 2), per students' emotional and educational needs.

(c) "*How to nurture an optimal environment for academic and emotional development of the child*" *is regarded as an emotional practice*, patterns of parent training, i.e. an emotionally intelligent child-parent relationship.

Overall, *the upshots of professional development intervention* are as follows:

- embedding effective emotion regulation strategies to enhance emotional and intellectual growth;
- synergizing habits of reason and feelings to automatically and regularly manage emotions and make wise decisions within emotion-laden situations;

- nurturing the sense of belonging and connectedness, i.e. triadic emotional bonds among students-teachers-parents to create an optimal learning climate.

To conclude, these patterns of professional development *nurture transformational relationship as emotional bonds* among leaders and business followers, and among education actors, i.e. child-teachers-parents, enhancing individual and organizational development. Thus, these new models highly contribute to professional development enlargement, fostering an emotionally intelligent work and/or learning environment.

5. SUMMING UP AND FUTURE RESEARCH ENDEAVORS

This study provides a substantial amount of evidence to embed the contribution of emotional intelligence toward framing transformational leadership advancement. Research findings indicate that there is a predictive ability in emotional intelligence testing in terms of leadership effectiveness. Summing up evidence, this research *puts forward transdisciplinary patterns of professional development to highly convert research into transformational leadership developments*. Hence, this study reveals that attributes of emotional intelligence have been identified as being vital and desirable toward nurturing a transformational mindset of leadership for the 21st century.

Leading with emotional intelligence is a relatively new paradigm in the area of contemporary leadership and will likely be of great academic importance within the next decades. While cognitive intelligence was considered to be the most important characteristic of a good leader in the last few centuries, the twenty-first century has seen a shift in beliefs and *has put emotional intelligence at the core of the transformational leadership style*. Emotionally intelligent leaders, i.e. transformational leaders, possess emotional regulation skills to nurture positive environments, providing a roadmap for themselves and for followers to successfully cope with the high level of demands that come with this century venture.

Hence, leadership theorists and practitioners should synergize their efforts "to tie the borders" of business and academia, acknowledging a practical understanding of significance and function of human moods and emotions within leadership effectiveness. Joint future research will generate *a genuine framework to accurately design skill-based models of transformational leadership to assist the prevention and early interventions toward nurturing health-protective and adaptive behaviors*.

Received at: 31.08.2017

REFERENCES

1. ASHFORTH, B. E. & HUMPHREYS, R. H., *Emotions in the workplace: A reappraisal*, Human Relations, **48**, *2*, 1995, p. 97–125.
2. BANDURA, A., *Social foundations of thought and action*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

3. BARACH, J.A. & ECKHARDT, D. R., *Leadership and the job of the executive*, Westport, CT: Quorum Books, 1996.
4. BARSADE, S. G., *The ripple effect: Emotional contagion in groups*, in RIGGIO, R. E., MURPHY, S. E. & PIROZZOLO, F. J. (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*, Mahway, NJ: Erlbaum, 1999, p. 55–73.
5. BAR-ON, R., *BarOn Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence*, Toronto, ON: Multy-Health Systems, Inc, 1997.
6. BARSADE, S., BRIEF, A., & SPATARO, S., *The affective revolution in organizational behavior: The emergence of a paradigm*, in GREENBERG, J. (Ed.), *Organizational Behavior: The State of the Science*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2003, p. 3–52.
7. BASS, B. M., *Leadership and performance beyond expectations*, New York: Free Press, 1985.
8. BASS B. M., *Anew paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*, Alexandria, VA: U. S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, 1996.
9. BASS, B. M., *Does the transactional-transformational leadership paradigm transcend organizational and national boundaries?*, American Psychologist, **52**, *2*, 1997, p. 130–139.
10. BASS, B. M., *Cognitive, social, and emotional intelligence of transformational leaders*, in RIGGIO, R. E., MURPHY, S. E. & PIROZZOLO, F. J. (Eds), *Multiple intelligence and leadership*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 2002, p. 105–118.
11. BATSON, C. D., *Self-report ratings of empathic emotion*, in EISENBERG, N. & STRAYER, J. (Eds.), *Empathy and its development*, New York: Cambridge Univ. Press, 1987, p. 356–360.
12. BRACKETT, M. A., PALOMERA, R., MOJSA, J., REYES, M., & SALOVEY, P., *Emotion regulation ability, job satisfaction, and burnout among British secondary school teachers*, Psychology in the Schools, **47**, *4*, 2010a, p. 406–417.
13. BRACKETT, M. A., REYES, M. R., RIVERS, S. E., ELBERTSON, N. A., & SALOVEY, P., *Emotional climate, teacher affiliation, and student conduct*, Journal of Classroom Interaction, **46**, *1*, 2011, p. 27–36.
14. BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., & SALOVEY, P., *Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success*, Social and Personality Psychology Compass, **5**, *1*, 2011, p. 88–103.
15. CARUSO, D. R., MAYER, J. D., SALOVEY, P., *Emotional intelligence and emotional leadership*, in RIGGIO, R. E. & MURPHY, S E. (Eds.), *Multiple intelligences and leadership*, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003, p. 55–73.
16. COOPER, R., K. & SAWAF, A., *Executive EQ: Emotional intelligence and leadership and organizations*, New York: Grosset/Putnam, 1997.
17. DAVIES, M., STANKOV, L. & ROBERTS, R. D., *Emotional Intelligence: In search of an elusive construct*, Journal of Personality and Social Psychology, **75**, 1998, p. 989–1015.
18. DIGMAN, J. M., *Personality structure: Emergence on the five-factor model*, Annual Review of Psychology, **41**, 1990, p. 417–440.
19. GARDNER, H., *Frames of mind: The Theory of multiple intelligence* (Tenth-Anniversary Edition), New York: Basis Books, 1993.
20. GEORGE, J. M., *Leader positive mood and group performance. The case of customer service*, Journal of Applied Social Psychology, **25**, *9*, 1995, p.778–794.
21. GEORGE, J. M., *Emotions and Leadership: The Role of Emotional Intelligence*, Human Relations, **53**, *8*, 2000, p.1027–1055.
22. GOLEMAN, D., *Emotional intelligence*, New York: Banatam Books, 1995a.
23. GOLEMAN, D., *Working with emotional intelligence*, New York: Banatam, 1998a.
24. GOLEMAN, D., MCKEE, A. & BOYATZIS, R. E., *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*, Hardcover, 2001.
25. HERSEY, P. & BLANCHARD, K.H., *Management of organizational behavior*, Englewood Cliffs, NJ:Prentice-Hall, 1998.

26. ISEN, A. M., *Positive affect, cognitive processes, and social behavior*, in L. BERKOWITZ, L. (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, **20**, 1987, p. 203–253, New York: Academic Press.
27. KAHN, W. A., *Caring for caregivers: Patterns of organizational care giving,* Administrative Science Quarterly, **38**, *4*, 1993, p. 539–563.
28. KELLETT, J. B., HUMPHREY, R. H., & SLEETH, R. G., *Empathy and complex task performance: Two routes to leadership*, Leadership Quarterly, **13**, *5*, 2002, p. 523–544.
29. LEEPER, R. W., *A motivational theory of emotions to replace 'emotions and disorganized response'*, Psychological Review, **55**, 1948, p. 5–21.
30. LOPES, P. N., CÔTÉ, S., & SALOVEY, P., *An ability model of emotional intelligence: Implications for assessment and training*, in DRUSKAT, V.U., SALA, F., & MOUNT, G. (Eds.), *Linking emotional intelligence and performance at work: Current research evidence with individuals and groups*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, p. 53–80.
31. MATEIAȘ, D. E., *Prototypes of emotionally intelligent leadership: transcending academic performance*, Psychology Journal, Romanian Academy, **63**, *4*, 2017 (in press).
32. MATEIAȘ, D. E., *Patterns of marketing leadership and performance outcomes*, The Publishing House of the Romanian Academy, 2017.
33. MATEIAȘ, D. E., *Rooting the paradigm of transformational leadership*, The International Journal of Transformative Emotional Intelligence, *3*, 2015, p. 7–11.
34. MAYER, J. D., CARUSO, D. R., & SALOVEY, P., *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence*, *intelligence*, Elsevier Science Inc., **27**, *4*, 1999, p. 267–298.
35. MAYER, J. D. & SALOVEY, P., *What is emotional intelligence?*, in SALOVEY, P. & SLUYTER, D. (Eds.)., *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*, New York: Basic Books, 1997, p. 3–31.
36. MAYER, J. D., SALOVEY, P., & CARUSO, D. R., *Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability*, in BAR-ON, R. & PARKER, J. D. A. (Eds), *The handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Jossey- Bass Inc., 2000b, p. 92–117.
37. NELSON, D., & LOW, G., *Emotional intelligence: Achieving academic and career excellence*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, 2003.
38. OFFERMANN, L. R., BAILEY, J. R., VASILOPOULOS, N. L., SEAL C., & SASS, M., *The relative contribution of emotional competence and cognitive ability to individual and team performance*, Human Performance, **17**, *2*, 2004, p. 219–243.
39. REYES, M. R., BRACKETT, M. A., RIVERS, S. E., WHITE, M., & SALOVEY, P., *Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement*, Journal of Educational Psychology, **104**, *3*, 2012.
40. RIVERS, S. E., BRACKETT, M. A., & SALOVEY P., *Measuring emotional intelligence as a mental ability in aduts and children*, in BOYLE, G. J. MATTHEWS, G. & SAKLOFSKE, D. H. (Eds.), *Handbook of Personality Theory and Testing*, London, England, UK: Sage Publications, 2008, p. 440–460.
41. SALOVEY, P., & MAYER, J. D., *Emotional intelligence*, Imagination, Cognition, and Personality, **9**, *3*, 1990, p. 185–211.
42. SUTTON, R., *Emotional regulation goals and strategies of teachers*, Social Psychology of Education, **7**, *4*, 2004, p. 379–398.

REZUMAT

Acest studiu prezintă o nouă conceptualizare a inteligenței emoționale (EI) ca factor de progres în dezvoltarea modelului de leadership transformațional. Prin prima sinergie a perspectivelor de evaluare a EI, lucrarea generează constatări principale ale modelului de abilitate și modelelor mixte acreditate. Apoi, prin sintetizarea funcțiilor modelelor actuale de leadership, rezultatele studiilor relevă un cadru de cercetare incluziv: adoptarea *unei mentalități transformaționale a leadership-ului*

pentru secolul XXI. Mai presus de toate, cercetarea de faţă propune *pattern-uri transdisciplinare de dezvoltare profesională* care să asigure valorificarea rezultatelor cercetărilor în evoluţii ale conceptului de leadership transformaţional.

Totuşi, paradigma leadership transformaţional, concepută ca o strategie de conducere bazată pe emoţii, trebuie promovată în cadrul unei comunităţi extinse, care depăşeşte graniţele mediilor de afaceri şi academic. Prin urmare, sunt necesare studii complexe pentru a stabili noi rute de transformare a capitalului uman, respectiv practici bazate pe evidenţe pentru a permite liderilor şi adepţilor să cultive comportamente empatice şi adaptive.

PROFEȚIA AUTOÎMPLINITĂ, STEREOTIPURILE, PREJUDECĂȚILE ŞI DISCRIMINAREA – FACTORI CHEIE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ ŞI A COMUNITĂȚII

DIANA PAULA DUDĂU
Departamentul de Psihologie, Universitatea de Vest din Timişoara

Abstract

When we think about self-growth, we tend to cling to aspects such as personal limits and resources, or self-goals and self-optimization. The current article highlights both the importance of self-growth for a better living in the community, as well as the way social interactions shape how we perceive ourselves and the world we live in. In this vein, I will resort to the field of social psychology. This is an uncommon approach to self-growth although most psychologists would agree that humans are social animals, and that the psyche is a reflection of interpersonal relationships. Thus, the current paper is intended to make an argument for embedding knowledge from social psychology in the architecture of self-growth programs, as a means to both improve the quality of social interactions, and enhance one's acceptance level in the face of diversity. Showing respect to diversity and accepting other people's differences is the foundation for a better life together. Looking around at what happens in the community both locally and globally, we can see that the right time to reiterate the need for educating respect and acceptance at all ages, is now. Throughout this paper, several social psychology concepts such as "self-fulfilling prophecy", "stereotype threat", "prejudice" or "discrimination" will be invoked and linked to one of the possible solutions to our world problems: respect and acceptance education, as a type of value education that has the potential to boost both self- and community growth.

Cuvinte-cheie: profeție autoîmplinită, prejudecată, stereotip, dezvoltare personală, educație.

Keywords: self-fulfilling prophecy, prejudice, stereotype, self-growth, education.

1. INTRODUCERE

Contrar presupunerilor bazate pe simțul comun, realitatea socială pare a fi din anumite puncte de vedere o entitate mai degrabă maleabilă, construită dinamic şi sensibilă la o multitudine de factori personali şi contextuali, şi nu una fixă, conturată în exteriorul nostru, gata pentru a fi procesată şi înțeleasă ca atare. Percepțiile şi atitudinile noastre dispun de o forță uimitoare capabilă să acționeze în dublu sens: (1) asupra experiențelor noastre subiective, definind modul aparte în care vedem, simțim, înțelegem elementele unei situații; (2) asupra celor din jur, modelându-le

* Universitatea de Vest din Timişoara, Departamentul de Psihologie, Bd. Vasile Pârvan nr. 4, 300223, Timişoara, România; e-mail: diana.dudau@e-uvt.ro

parțial comportamentul, manifestarea potențialului, modul în care ei se simt în anumite circumstanțe, performanța în unele sarcini. Astfel, se poate spune că maniera în care îl percepem pe celălalt este într-o oarecare măsură o construcție în care anumite elemente posibil obiective sunt şlefuite de impresiile noastre subiective. În plus, această construcție alcătuită din percepții şi atitudini va influența modul în care vom acționa în interacțiunea cu celălalt, iar comportamentul nostru va funcționa fie drept catalizator, fie drept obstacol în calea dezvoltării personale a propriei persoane şi a celuilalt.

Pentru a echilibra influența numeroaselor bias-uri care ne modelează comportamentul şi relațiile cu ceilalți, singurul răspuns viabil pare a fi educația – insuflarea şi cultivarea unor valori umane universal valabile, conturarea unei etici comportamentale în raport cu propria persoană şi cu celălalt. Comportamentul mediat de prezența unor astfel de valori (respect, acceptare, echitate, deschidere, onestitate etc.) catalizează dezvoltarea personală, acel proces continuu de creştere personală, caracterizat de o lucidă conştientizare de sine şi a celuilalt şi de îmbunătățire a resurselor şi abilităților personale. Ignorarea aspectului relațional („eu în raport cu celălalt") sărăceşte de sens termenul de „dezvoltare personală", transformând acest proces într-o serie superfluă de acțiuni solipsistice.

Prin urmare, consider că educația nu reprezintă doar „procesul prin care se predau sau se achiziționează cunoştințe, abilități şi valori" (VandenBos, 2015), ci şi o strategie-cheie pentru facilitarea dezvoltării personale sau cel puțin pentru slăbirea unor bariere sociale care limitează sau îngreunează dezvoltarea personală.

Articolul de față aduce un argument în favoarea educației pentru respect şi acceptare ca posibilă soluție în fața limitărilor pe care dimensiunea socială (cogniții, emoții, comportamente) le poate imprima dezvoltării personale. Accentul va fi pus pe prezentarea unor constructe cu o puternică încărcătură socială („profeție autoîmplinită", „amenințarea stereotipului", „prejudecată", „discriminare"), drept ancore în proiectarea programelor de dezvoltare personală. Aceste constructe par a fi cu atât mai utile într-un astfel de demers cu cât ele se manifestă exclusiv în context social, sunt adânc gravate în experiența tuturor actorilor implicați, îşi pun amprenta atât asupra emițătorului, cât şi asupra receptorului şi pot ajunge să prindă putere ca rezultat al unei bucle de *feedback* între două entități sociale. De obicei, programele de dezvoltare personală se concentrează pe modelarea unor aspecte care pot influența inclusiv reacțiile celorlalți, dar care sunt înrădăcinate mai degrabă la nivel individual (de ex., empatie, asertivitate). Fără a nega importanța tratării unor constructe centrate pe individ, ci mai degrabă ca o completare a acestei abordări în cadrul programelor de dezvoltare personală, îmi propun ca în articolul de față să aduc în atenție o serie de fenomene sociale al căror control prin intermediul educației poate produce un beneficiu triplu: (1) la nivelul dezvoltării personale a celor care, prin atitudinile pe care le manifestă, întrețin injustiția socială sau blochează performanța unor persoane doar pentru că acestea din urmă fac parte din anumite grupuri sau poartă anumite etichete sociale; (2) la nivelul dezvoltării personale a

celor care au de suferit de pe urma unor astfel de atitudini; (3) la nivelul dezvoltării comunității, printr-un efect de domino, de la micro (individ) la macro (grup social/ societate).

2. EU, NOI, CEILALȚI: ELEMENTE DE PSIHOLOGIE SOCIALĂ APLICATE ÎN DEZVOLTAREA PERSONALĂ

Prin definiție, psihologia socială este ştiința care studiază impactul situațiilor asupra oamenilor, cu accent pe modul în care ne percepem unii pe alții, relaționăm şi ne influențăm reciproc (Myers, 2013). Astfel, pare rezonabil să ne întrebăm în ce măsură şi prin ce mecanisme interacțiunea cu ceilalți îşi poate pune amprenta asupra dezvoltării personale şi în ce fel ne putem pregăti pentru a trăi mai bine împreună într-o lume în care „ceilalți" sunt mereu alții şi adesea diferiți de noi.

2.1. ADEVERIREA UNOR PREDICȚII ERONATE

Un prim mecanism specific, prin care dimensiunea socială ar putea afecta cel puțin parțial dezvoltarea personală, poartă numele de **profeție autoîmplinită**. Termenul a fost introdus de Robert Merton (1948) şi se referă la credințe cel mai adesea false, ce au drept efect confirmarea aspectelor la care fac referire.

Poate că cel mai elocvent exemplu de profeție autoîmplinită este situația pusă în scenă sub formă de experiment de Rosenthal şi Jacobson (1968). Cercetătorii le-au oferit profesorilor o listă cu numele unor elevi care, conform unei testări realizate în prealabil, ar fi avut un IQ mare, cu potențial de creştere până la sfârşitul anului, ceea ce ar fi permis o performanță şcolară remarcabilă. În realitate, elevii nominalizați fuseseră selectați aleatoriu din eşantionul total, adică aveau capacități intelectuale similare cu cele ale colegilor lor. Cu toate acestea, la finalul studiului, elevii despre care profesorii ştiau că vor face un salt cognitiv, chiar au înregistrat un IQ mai ridicat decât la pretest. Explicația pentru acest rezultat nu a putut fi identificată imediat, mai ales că profesorii au declarat că petrecuseră chiar mai puțin timp cu elevii de la care aşteptau o performanță îmbunătățită. Cercetările ulterioare au evidențiat însă că astfel de elevi tind de fapt să fie favorizați de profesori: beneficiază de mai multă atenție şi sprijin; li se recomandă materiale de studiu mai consistente; primesc *feedback* mai bun şi mai frecvent; au mai multe ocazii şi mai mult timp să răspundă în timpul orei (Aronson *et al*., 2016). Cu alte cuvinte, profesorii sunt înclinați să îşi schimbe în mod inconştient şi involuntar comportamentul, în acord cu predicția inițială falsă, fapt ce implicit sporeşte şansele ca elevii să se raporteze la sarcinile de învățare într-un mod care să îi ajute să atingă o performanță cognitivă mai bună. Aşteptările profesorilor par să aibă un impact mai puternic asupra performanței şcolare în cazul elevilor din grupuri vulnerabile, cum sunt cei care provin din familii cu un venit scăzut (Sorhagen, 2013) sau cei care aparțin unei etnii minoritare (van den Bergh *et al*., 2010).

Unele studii au adus dovezi în sprijinul manifestării profeției autoîmplinite şi în alte situații, iar mecanismul care intră în funcțiune pare să fie acelaşi: aşteptările

inițiale modelează atitudinea individului în raport cu o altă persoană, fapt ce duce la o modificare a comportamentului acesteia din urmă într-un sens concordant cu aşteptările primei persoane; astfel se ajunge la confirmarea observabilă a aşteptărilor primei persoane, deşi la început acestea erau nejustificate.

Un alt exemplu ilustrativ este cercetarea realizată de Loeb *et al*. (2015), care a evidențiat modul în care expectanțele sociale negative ale adolescenților în raport cu ceilalți se pot reflecta în funcționarea lor socială de-a lungul anilor, până la vârsta adultă. Mai precis, adolescenții care aveau tendința să creadă că vor primi mai degrabă un răspuns nefavorabil, dezaprobator sau ostil din partea celorlalți, au adoptat pe parcurs o atitudine din ce în ce mai submisivă față de prieteni şi au fost considerați de prieteni mai puțin atractivi şi mai puțin abili în planul relațiilor romantice, comparativ cu adolescenții cu aşteptări pozitive (Loeb *et al*., 2015).

Investigând o temă asemănătoare, Stinson *et al*. (2009) au arătat că acceptarea sau respingerea socială se explică cel puțin parțial ca rezultat al aşteptărilor pe care oamenii le au în această privință. Mai exact, comportamentul cald în relaționarea cu ceilalți a explicat legătura dintre aşteptări şi gradul de acceptare, mai bine decât interesul față de integrarea în grup, dispoziția, asertivitatea sau sociabilitatea. Altfel formulat, expectanța de a fi acceptat a favorizat manifestarea unui comportament cald, iar comportamentul cald a crescut şansele ca persoana să fie acceptată şi în realitate. În plus, în momentul în care persoanele cu aşteptări pesimiste au primit indicii menite să le reducă anxietatea față de posibilitatea de a fi respinse social de interlocutor, comportamentul lor interpersonal a fost mai cald şi, drept consecință, au fost evaluate mai favorabil din punct de vedere social (Stinson *et al*., 2009).

Profeția autoîmplinită pare să beneficieze de susținere empirică şi în planul relațiilor de cuplu. În studiul realizat de Marigold şi Anderson (2016), persoanele din cuplurile cu un istoric conflictual mai bogat, ale căror aşteptări referitoare la gradul de sensibilitate a celuilalt partener au fost manipulate în sens pozitiv prin sarcina de a scrie despre semnificația unui compliment primit din partea acestuia, s-au simțit la fel de bine, s-au comportat asemănător şi au fost la fel de generoase cu partenerii lor precum persoanele din cuplurile cu un istoric sărac în conflicte.

Lista exemplelor de profeții autoîmplinite testate experimental este destul de cuprinzătoare, iar importanța acestor fenomene nu trebuie neglijată, în ciuda faptului că, analizând critic rezultatele publicate de-a lungul timpului, se constată inclusiv o tendință a unora dintre autori de a prezenta supradimensionat impactul acestor fenomene asupra indivizilor. Conform lui Jussim şi Stevens (2016), expectanțele par să ia forma unor profeții autoîmplinite mai curând ocazional, temporar şi/sau cu efect redus, iar multe dintre percepțiile sociale sunt mai degrabă corecte, şi nu distorsionate. Acest lucru nu înseamnă însă că oamenii sunt scutiți de bias-uri sau de influențe din partea celorlalți. În plus, a avea expectanțe sau percepții negative uneori corecte în legătură cu o persoană sau un grup nu poate justifica sub nicio formă atitudinile şi deciziile neetice, injuste, care duc la un climat inechitabil social, conflictual şi/sau blocant pentru dezvoltarea celor vizați. Chiar dacă presupunem că datele de cercetare nu ar susține suficient de mult puterea profețiilor autoîmplinite

(e.g., Jussim, 2012) cu sensul de predicții eronate care se adeveresc, expectanțele implică de multe ori modificări comportamentale, fie din partea autorului lor, fie din partea persoanelor către care sunt direcționate. Deşi aceste expectanțe pot fi inițial concordante cu realitatea (nu false, cum se întâmplă în cazul profeției autoîmplinite), efectul lor poate să contravină principiilor morale universale, fiind vorba în unele cazuri de dezavantajarea altor persoane sau de schimbarea în sens negativ a experienței acestora, în condițiile în care ar fi disponibile şi alternative favorabile. De aceea, educația pentru respect şi acceptare se conturează ca posibilă soluție împotriva efectelor nocive ale unor percepții şi atitudini sociale, astfel încât să putem trăi împreună într-o lume fundamentată pe respectarea drepturilor omului şi pe egalitatea de şanse.

2.2. PUTEREA AŞTEPTĂRILOR PERSONALE ATUNCI CÂND ELE SUNT ALIMENTATE DE STEREOTIPURI

În strânsă legătură cu problema efectelor aşteptărilor şi atitudinilor sociale, se conturează un al doilea mecanism prin care dezvoltarea personală poate fi împiedicată de dimensiunea socială: **amenințarea stereotipurilor** („stereotype threat"), un construct care a luat naştere ca urmare a constatărilor repetate că membrii grupurilor stigmatizate sau descrise la nivel social prin etichete negative sunt înclinați în general să atingă o performanță mai slabă în anumite domenii sau la teste standardizate pentru măsurarea aptitudinilor (Greenberg *et al*., 2015).

Stereotipurile reprezintă un set de cogniții generalizatoare ce constau în atribuirea anumitor trăsături, caracteristici sau calități tuturor membrilor unui grup, fără a lua în considerare variația interindividuală existentă în realitate în acel grup (Aronson *et al*., 2016; VandenBos, 2015). Definiția stereotipurilor include trei concepții esențiale care au stat inclusiv la baza proiectării cercetărilor de psihologie socială (McGarty *et al*., 2004): (a) stereotipurile sunt un apanaj util în explicarea realității – ne ajută să găsim un sens elementelor situaționale; (b) stereotipurile implică o economisire a energiei cognitive – utilizarea lor aduce avantajul de a percepe şi înțelege lumea înconjurătoare cu mai puțin efort şi mai rapid; prin intermediul stereotipurilor, oamenii sunt priviți per ansamblu, ignorând detalii ce țin de particularitățile individuale; (c) stereotipurile sunt credințe comune la nivelul grupului – ele trebuie să fie în acord cu normele sociale şi cu părerile membrilor grupului din care aparține persoana care deține stereotipul.

Aşadar, funcția principală a stereotipurilor este aceea de „scurtături mentale" care facilitează contactul cu mediul exterior (Ivan, 2008); ele par să aibă valoare adaptativă la bază, ținând cont de faptul că pe traseul filogenetic apartenența la un grup şi capacitatea de a delimita clar între propriul grup şi grupurile străine s-au dovedit factori cheie pentru siguranța individului şi pentru supraviețuire (Brewer, 2007). De altfel, se pare că modul în care procesăm fețele persoanelor aparținând unor rase familiare versus nefamiliare (*other-race effect*) este foarte maleabil în primele luni de viață, iar efectul de a recunoaşte mai bine fețele persoanelor din prima categorie se formează rapid, până la vârsta de un an, în funcție de experiențele

perceptive şi socioculturale la care suntem expuşi. Aceste experienţe reprezintă probabil inclusiv baza pentru preferinţele şi atitudinile sociale rasiale care se formează tot în copilărie, în jurul vârstei de cinci ani (Anzures *et al*., 2013).

Deşi procesarea în termeni de categorii sociale este incontestabil utilă având în vedere complexitatea lumii în care trăim, în momentul în care generalizările conduc la/sau sunt asociate cu prejudecăţile şi discriminarea, stereotipurile se transformă din resursă esenţială, într-o sursă de pericol, de vătămare a celorlalţi şi nedreptate (Hamilton & Crump, 2004), iar efectele negative concrete pot fi diverse şi mai mult sau mai puţin evidente. Pe acest fond, pentru a reduce tendinţele indezirabile, neconstructive, mai mult sau mai puţin automate de a defini realitatea socială şi de a ne raporta la ceilalţi, educaţia pentru respect şi acceptare se conturează din nou drept o strategie fezabilă şi viabilă la scară suficient de largă pentru a se simţi o îmbunătăţire nu doar la nivel personal, ci şi comunitar.

Ameninţarea stereotipurilor face parte din registrul consecinţelor dăunătoare subtile ale stereotipurilor negative nefondate şi este localizată mai degrabă la nivelul persoanei vizate de stereotip. Sintagma a fost introdusă pentru prima dată în literatură în 1995, de către Claude Steele şi Josh Aronson odată cu încercarea de a explica de ce persoanele privite negativ prin filtrul grupului din care fac parte tind să obţină rezultate mai slabe în anumite situaţii (Greenberg *et al*., 2015). Astfel, cei doi autori au elaborat o teorie conform căreia acest efect pare a fi cauzat de activarea stereotipului în mintea individului, în momentul în care intră în contact cu anumiţi factori. Mai precis, atunci când indivizii sunt nevoiţi să se implice într-o situaţie relevantă pentru stereotip, ei se confruntă cu două tipuri de dificultăţi: (1) performanţa lor tinde să fie considerată o dovadă pentru nivelul întregului grup, şi nu doar pentru abilitatea personală; (2) situaţia în sine aduce în prim plan stereotipul, împiedicând persoana să funcţioneze la potenţial maxim (Greenberg *et al*., 2015). Pentru a verifica aceste ipoteze şi pentru a consolida empiric teoria lor, Steele şi Aronson (1995) au proiectat un set de trei experimente în care participanţi de culoare şi participanţi caucazieni au fost puşi să rezolve un test dificil de abilităţi verbale. Jumătate dintre participanţii din ambele grupuri au fost convinşi de experimentatori că testul măsoară capacitatea intelectuală, în timp ce restul participanţilor au primit un instructaj formulat astfel încât ei să înţeleagă că studiul vizează factori psihologici general valabili pentru rezolvarea de probleme, şi nu abilităţile lor. Aplicând această manipulare experimentală, cercetătorii au presupus că participanţii din prima jumătate sunt expuşi situaţiei de a se confrunta cu stereotipul rasial negativ, riscând astfel să cadă în capcana ameninţării stereotipului. Rezultatele experimentelor au fost concordante cu ipotezele celor doi autori, participanţii de culoare dovedind o performanţă mai scăzută în condiţia experimentală, dar nu şi în condiţia de control (Steele & Aronson, 1995).

Mecanismele prin care ameninţarea stereotipului acţionează sunt multiple, ţinând cont de natura complexă a situaţiilor sociale şi a psihologiei actorilor implicaţi, însă trei dintre aspectele cheie susţinute empiric ce par să ducă la o performanţă slabă sunt: (1) presiunea suplimentară de a reuşi, care se datorează motivaţiei de a

infirma stereotipul sau de a evita confirmarea lui; subcomponentele acestui mecanism sunt „efortul simplu", epuizarea memoriei de lucru şi direcționarea atenției către procesele automate; (2) amenințările la adresa valorii personale, din cauza cărora persoana poate recurge la strategii de auto-sabotare; (3) ancorarea în stereotipul negativ – carateristicile specifice stereotipulului devin un reper, iar persoana tinde să se comporte concordant (Spencer *et al*., 2016).

Conform teoriei amenințării stereotipului, orice semn care ar putea să indice faptul că persoana în cauză este expusă riscului de a fi judecată prin prisma unui stereotip negativ poate să declanşeze cortegiul de efecte asociate cu amenințarea stereotipului, şi, ținând cont de faptul că fiecare dintre noi avem o identitate socială căreia îi corespunde un stereotip negativ, toți suntem predispuşi să devenim subiectul acestui fenomen şi să suportăm consecințele aferente. Amenințarea stereotipului este situațională şi general valabilă – se activează în momentul în care elementele situaționale semnalează faptul că un stereotip negativ este aplicabil pentru propriul comportament într-un context anume şi poate afecta pe oricine, indiferent de trăsăturile şi caracteristicile individuale, ținând cont de faptul că orice identitate socială vine la pachet cu o serie de stereotipuri negative posibile (legate de vârstă, gen, etnie, profesie etc.) (Steele *et al*., 2002). Forța amenințării stereotipului este însă variabilă şi depinde într-o anumită măsură de semnificația stereotipului (unele stereotipuri sunt mai încărcate negativ decât altele), de măsura în care persoana se identifică cu domeniul de activitate la care se referă stereotipul, de cât de mult persoana se aşteaptă să fie percepută ca făcând parte din grupul asupra căruia se aplică stereotipul sau de nivelul eficacității de sine privind capacitatea de a face față amenințării stereotipului (Steele *et al*., 2002).

Fundamentul ştiințific al amenințării stereotipului se regăseşte în rezultatele a peste 300 de studii realizate pe diverse grupuri asociate frecvent cu stereotipuri negative specifice: afro-americani, latino, femei de orice etnie, persoane cu venit scăzut, vârstnici (Aronson *et al*., 2016).

De exemplu, în unul din studiile de bază pe tema amenințării stereotipului, Spencer, Steele şi Quinn (1999) au arătat că, deşi obiectiv competențele subiecților erau similare, femeile au obținut performanțe mai slabe comparativ cu bărbații, la rezolvarea unor probleme complexe de matematică în momentul în care testul a fost prezentat în aşa fel încât să activeze stereotipul de gen privind performanța în ştiințele exacte. Atunci când stereotipul de gen a fost diminuat prin modul de formulare a instructajului, nu au mai existat diferențe între cele două grupuri de participanți. Amenințarea stereotipului de gen a fost evidențiată în numeroase alte studii derulate de-a lungul timpului (e.g., Kiefer & Sekaquaptewa, 2006; Schmader, 2002; Shapiro & Williams, 2011; Tempel & Neumann, 2016).

Stereotipul privind vârsta pare de asemenea să aibă un efect asupra performanței la sarcinile cognitive şi fizice. Conform meta-analizei realizate de Lamont *et al*. (2015), adulții mai în vârstă sunt mai sensibili la amenințarea stereotipului atunci când: (a) variabila independentă constă în manipulări ce aduc în prim plan ideea de stereotip (de ex., utilizarea unor formulări precum „în general se consideră că apare

un declin al performanței intelectuale odată cu vârsta", sau a unor indicii mai subtile privind stereotipul precum comparații între grupuri) şi nu pe expunerea unor date dintr-o perspectivă ştiințifică (de ex., utilizarea unor formulări precum „cercetările au arătat că…"); (b) variabila dependentă constă în performanța la sarcini cognitive; (c) atunci când variabila dependentă e măsurată imediat după introducerea stimulului specific stereotipului (Lamont *et al*., 2015).

În sprijinul amenințării stereotipurilor rasiale există, de asemenea, numeroase dovezi empirice pentru efectul de reducere a performanței persoanelor aparținând unor grupuri minoritare, în contextul amplificării stereotipurilor negative (e.g., Blascovich *et al*., 2001; Fischer, 2010; Nguyen & Ryan, 2008; Taylor & Walton, 2011). Amenințarea stereotipului a fost evidențiată şi pe baza statutului socio-economic. De exemplu, în studiul realizat de Spencer şi Castano (2007) studenții cu un statut socio-economic scăzut au atins o performanță mai redusă la un test standardizat pentru abilități academice şi au avut mai puțină încredere în sine atunci când identitatea socio-economică a fost adusă în prim plan sau când testul a fost descris drept o metodă de măsurare a inteligenței, în comparație cu studenții expuşi la situații inofensive din punct de vedere al stereotipului.

În plus, se remarcă faptul că amenințarea stereotipului nu se limitează doar la performanța academică sau cognitivă, ci că este surprinsă şi în cazul rezultatelor din alte domenii de activitate sau funcționare: atitudinile, implicarea şi performanța la locul de muncă (e.g., Casad & Bryant, 2016; von Hippel *et al*., 2013); sport (e.g., Hively & El-Alayli, 2015); şofat (Yeung & von Hippel, 2008); negociere (e.g., Kray *et al*., 2002). De asemenea, este important de menționat faptul că, deşi până acum studiile s-au concentrat în general pe măsura în care acest fenomen afectează performanța, se pare că efectele sale se resimt inclusiv la nivelul capacității de învățare (Grand, 2016).

Aşadar, ținând cont de caracteristicile amenințării stereotipului şi de rezultatele empirice variate care par să întărească aceste caracteristici, amenințarea stereotipului poate fi considerată, cel puțin în anumite circumstanțe şi/sau în combinație cu alte mecanisme psihologice, un obstacol în calea dezvoltării personale. Acest obstacol este mai curând unul insidios şi se desfăşoară în plan personal, deşi originea sa este una externă, socială – existența unor stereotipuri sau percepția/aşteptările individuale în raport cu stereotipurile şi cu reacțiile şi atitudinile celorlalți în contextul acestor stereotipuri. Stereotipurile pot avea însă un impact nefast şi la un nivel mai vizibil şi concret, respectiv prin intermediul prejudecăților şi al discriminării.

2.3. IMPACTUL PREJUDECĂȚILOR ŞI AL DISCRIMINĂRII ASUPRA PERSOANELOR ȚINTĂ

Prejudecățile reprezintă atitudini ostile sau negative față de alte persoane, având drept unic declanşator tipul grupului din care persoanele respective fac parte, şi, ca orice atitudini, sunt alcătuite din trei componente – cogniții, emoții şi comportamente; componenta emoțională pare a fi însă cea mai pregnantă, ținând cont de faptul că ea asigură menținerea prejudecăților în timp şi rigiditatea lor în

fața contra-argumentelor, oricât de puternice, rezonabile şi logice ar fi acestea (Aronson *et al*., 2016). Componenta cognitivă este definită de stereotipuri, pe când cea comportamentală poate îmbrăca forma discriminării, adică a unor acțiuni negative sau nedrepte, mai mult sau mai puțin subtile, ce sunt motivate doar de apartenența persoanelor vizate la un anumit grup care, de regulă, e stigmatizat social (Aronson *et al*., 2016). Legătura dintre stereotip, prejudecată şi discriminare poate fi portretizată mai clar dacă luăm cazul unui individ cu păreri distorsionate despre o anumită persoană, păreri bazate exclusiv pe grupul din care persoana respectivă face parte. Dacă aceste păreri sunt maleabile atunci când sunt combătute cu idei raționale bine-susținute, înseamnă că ele se încadrează mai degrabă în categoria stereotipurilor. Dacă se constată o rezistență nejustificată în fața contra-argumentelor, însoțită de activare emoțională, atunci avem de-a face cu prejudecăți (Aronson *et al*., 2016). Pe de altă parte, prejudecățile sau stereotipurile pot duce adesea la **discriminare** atunci când premisele situaționale sunt favorabile. Datorită legilor, normelor sociale sau disonanței în raport cu anumite valori personale, atitudinile nu duc întotdeauna la comportamente incorecte sau extreme (Greenberg *et al*., 2015), însă acest lucru nu înseamnă că discriminarea nu este prezentă în societatea actuală. Ea se manifestă de fapt sub diverse forme.

Astfel, se constată că membrii grupurilor sexuale minoritare (LGBT) tind să aibă o stare mai deteriorată a sănătății fizice şi mentale/psihologice. De exemplu, rezultatele obținute de Almeida *et al*. (2013) pe un eşantion de elevi în clasele 9–12 au arătat că, indiferent de gen, percepția de a suporta un tratament negativ din cauza orientării sexuale a explicat atât asocierea pozitivă dintre apartenența la grupul LGBT şi simptomatologia depresivă, cât şi faptul că în rândul persoanelor LGBT de gen masculin a existat în general un risc mai ridicat de auto-vătămare şi o tendință mai mare de a manifesta ideație suicidară. Rezultate similare au fost evidențiate şi de Woodford *et al*. (2014), participanții la cercetare din grupurile sexuale minoritare fiind în general supuşi în mai mare măsură unor forme de discriminare (fie comportamente evidente de genul abuzurilor verbale, fie comportamente mai subtile de genul privirilor încărcate de ostilitate) decât participanții heterosexuali, iar expunerea la astfel de tratamente a fost asociată cu un risc moderat/crescut de a manifesta simptome de anxietate şi depresie. În plus, simpla condiție de a fi martor la ostilitatea şi hărțuirea heterosexistă suportate de alții s-a dovedit a fi, de asemenea, un mediator al relației dintre apartenența la grupurile sexuale minoritare, şi simptomele de anxietate (Woodford *et al*., 2014).

Din punct de vedere al sănătății fizice, în studiul realizat de Frost *et al*. (2015) persoanele LGB care, conform aprecierilor a doi evaluatori, au fost ținta unor prejudecăți cel puțin o dată în ultimul an, au fost mai predispuse ca la sfârşitul anului să se confrunte cu o problemă fizică, comparativ cu cei care nu au trecut printr-o astfel de situație; rezultatul s-a menținut inclusiv atunci când nivelul de stres general a fost controlat. În mod consistent, cercetarea realizată de Denton *et al.* (2014) a evidențiat o legătură între stresorii asociați cu apartenența la un grup minoritar şi severitatea problemelor fizice în rândul persoanelor LGB. În plus,

eficacitatea de sine în raport cu aplicarea strategiilor de coping emoțional a fost unul dintre mediatorii potențiali ai acestei relații (Denton *et al*., 2014).

Prejudecățile şi discriminarea reprezintă amenințări la adresa indivizilor asupra cărora sunt orientate, pe diverse planuri – cognitiv, afectiv, motivațional, comportamental, relațional – din punct de vedere al accesului la oportunități şi resurse (pentru o trecere în revistă a implicațiilor, vezi rezoluția APA despre prejudecată, stereotipuri şi discriminare – APA, n.d.). Dezvoltarea personală şi calitatea vieții nu reprezintă o excepție, deoarece pot fi împiedicate direct sau indirect, ca o consecință a altor blocaje. De exemplu, în cazul unui individ dintr-un grup vulnerabil, accesul său la diverse tipuri de oportunități şi resurse este îngreunat sau chiar blocat, ceea ce are un impact semnificativ asupra posibilității sale de dezvoltare personală şi asupra modului în care are libertatea de a-şi trăi viața în interacțiunea cu ceilalți (stereotipurile şi prejudecățile cu care se confruntă îi micşorează gradul de libertate şi şansele de dezvoltare personală). Pe de altă parte, un individ care acționează conform unor prejudecăți despre ceilalți şi care manifestă comportamente discriminatorii, în mod limpede, prezintă rigiditate comportamentală şi, într-o oarecare măsură, chiar agresivitate socială, ceea ce nu face decât să afecteze calitatea lumii sociale în care se învârte şi să îl limiteze în dezvoltarea personală (devine captiv propriilor sale atitudini despre ceilalți).

3. EDUCAȚIA PENTRU RESPECT ŞI ACCEPTARE – O POSIBILĂ SOLUȚIE

Aşa cum am sugerat pe parcursul întregului material, educația pentru respect şi acceptare reprezintă o posibilă soluție care să asigure dezvoltarea personală şi o bună calitate a vieții indivizilor *trăind împreună*. Educația pentru respect şi acceptare este un demers care poate fi desfăşurat indiferent de vârstă, aducând cu sine o componentă valorică şi caracterială strâns legată de dezvoltarea personală. Putem integra elemente care să susțină respectul şi acceptarea atât în educația formală a copiilor de vârstă şcolară, cât şi în programele de învățare pe tot parcursul vieții destinate adulților (*life-long learning*).

Multe dintre conflictele din mediul şcolar, şi nu numai, sunt determinate de intoleranța în fața diferenței: avem tendința de a respinge din start ceea ce este diferit de noi, diferit de grupul socio-cultural căruia îi aparținem. În absența unei educații care să stimuleze înțelegerea şi acceptarea, reacția în fața diversității (diferențe de etnie, diferențe în abilitățile mentale sau fizice, diferențe de statut social, diferențe culturale etc.) tinde să ia forma prejudecăților, a discriminării, a intimidării şi a hărțuirii (*bullying*). Conform unui studiu UNICEF România realizat în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației şi Ministerul Educației şi Cercetării, în peste 1200 de şcoli din mediul urban şi rural, violența în şcoală (agresivitate verbală şi fizică) ia forme variate şi are mai multe tipuri de cauze (UNICEF, 2006). Studiul a arătat că, din punct de vedere al formelor de violență între egali (de la elev la elev), generate de prejudecăți şi discriminare, în mediul şcolar sunt foarte frecvente

conflictele produse de jignirile referitoare la aspectul fizic şi jignirile referitoare la situația socio-economică a copiilor.

Modificarea climatului şcolar prin educație pentru respect şi acceptare ar putea pune bazele unui viitor climat social în care adulții învață să trăiască împreună într-o comunitate care asigură egalitatea de şanse şi respectă diversitatea.

În contextul globalizării, al migrării extinse şi al valurilor de refugiați, provocările vor fi tot mai numeroase – şi în comunitatea restrânsă a şcolii, şi în comunitatea extinsă, copiii şi adulții vor trebui să înțeleagă diversitatea, să o decodifice corect (ca diferență şi nu ca amenințare) şi să reacționeze echilibrat.

De aceea, în acord cu orientarea tot mai pregnantă a politicilor educaționale către construirea de comunități şcolare puternice şi responsabile, pare necesară o abordare axată pe comunicarea şi interacțiunea bazate pe valori. Valorile utile în acest sens fac parte din spectrul valorilor universal umane: respect, deschidere, bunăvoință, libertate, demnitate etc., şi promovează moduri de relaționare şi comunicare pro-sociale. Astfel se creează premisa necesară climatului şcolar pozitiv. Iar de la un climat şcolar pozitiv, putem ajunge în timp la un climat social pozitiv, printr-un efect de propagare, de răspândire transversală şi transgenerațională a unor atitudini şi valori sănătoase.

Educația pentru respect şi acceptare este un demers ce poate fi realizat la orice vârstă şi reprezintă un instrument de dezvoltare personală pentru o viață mai bună în comunitate. Importanța educației în spiritul valorilor diversității şi democrației este recunoscută deja de forurile europene care propun sintagma „educație pentru cetățenie democratică" (ECD). Pe scurt, acest concept se referă la „un set de practici şi de activități al căror scop este de a pregăti cât mai bine tinerii şi adulții pentru a participa activ la viața democratică prin asumarea şi exercitarea drepturilor şi responsabilităților lor în societate" (Bîrzea *et al*., 2005, p. 24). Citând „Principii comune ale ECD", adoptate în 2000, educația pentru cetățenie activă se desfăşoară la toate vârstele şi priveşte toate componentele societății. Aceasta poate fi „utilă în lupta împotriva violenței, xenofobiei, rasismului, agresivității naționaliste şi intoleranței, contribuie la coeziunea socială, la dreptatea/justiția socială şi la bunăstarea comună" (Bîrzea *et al*., 2005, p. 25).

4. CONCLUZII

Indiferent că vorbim de includerea principiilor ECD în programe formale sau nonformale, care se adresează copiilor sau adulților, fie că vorbim de curriculum şcolar sau de *life-long learning*, pentru a putea să obținem în comunitățile noastre coeziune, justiție socială şi bunăstare comună, trebuie mai întâi să învățăm să ne ascultăm cu respect şi acceptare, liberi de orice prejudecăți la adresa celorlalți, indiferent de caracteristicile care setează diferențele dintre noi şi ceilalți.

David (2014), într-un volum de eseuri, avansează sintagma „dezvoltare personală şi socială", menționând faptul că, prin dezvoltare personală, oamenii pot

învăța să fie mai buni nu doar ca indivizi, ci şi în calitate de cetățeni. Mesajul articolului de față este consistent cu această perspectivă.

Binele comunității şi al celuilalt poate fi în esență cea mai încărcată de sens aplicație a dezvoltării personale, un concept altfel mult prea individualist. În aceeaşi măsură, a învăța să ne percepem corect unii pe alții, să ne respectăm şi să ne acceptăm reciproc reprezintă nu doar o dovadă a dezvoltării personale, ci şi un factor favorabil sau uneori chiar o condiție esențială pentru dezvoltarea personală a celuilalt. Adesea, aşteptările şi etichetele sociale nu reflectă nici pe departe adevărul, însă ele se pot transforma într-un soi de adevăr (prin intermediul profeției auto-împlinite, al amenințării stereotipului sau al altor mecanisme care acționează implicit) şi/sau în comportamente dăunătoare şi nedrepte la adresa celuilalt (discriminare).

Doar înțelegând aceste aspecte şi alegând perspectiva unui observator empatic (nu pe cea a unui interpret sau editor contaminat de erori şi emoții neconstructive), educându-ne pe această direcție şi acționând ca atare, ne putem oferi o şansă reală de a trăi în comunități armonioase şi de a construi o lume mai bună pentru noi şi pentru cei ce vor urma.

Primit în redacție la: 30.11.2017

BIBLIOGRAFIE

1. ALMEIDA, J., JOHNSON, R. M., CORLISS, H. L., MOLNAR, B. E., & AZRAEL, D., *Emotional distress among LGBT youth: The influence of perceived discrimination based on sexual orientation*, Journal of Youth and Adolescence, **38,** *7*, 2009, p. 1001–1014.
2. AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, *Resolution on prejudice, stereotypes, and discrimination*, n.d.
3. ANZURES, G., QUINN, P. C., PASCALIS, O., SLATER, A. M., TANAKA, J. W., & LEE, K., *Developmental origins of the other-race effect*, Current Directions in Psychological Science, **22**, *3*, 2013, p. 173–178.
4. ARONSON, E., WILSON, T. D., AKERT, R. M., & SOMMERS, S. R., *Social Psychology* (9th ed.), USA, Editura Pearson Education, 2016.
5. BÎRZEA, C., CECCHINI, M., HARRISON, C., KREK, J., SPAJIC-VRKAŠ, V., *Manual pentru asigurarea calității educației pentru cetățenie democratică în şcoală.* TEHNE – Centrul pentru Dezvoltare şi Inovare în Educație, 2005.
6. BLASCOVICH, J., SPENCER, S. J., QUINN, D., & STEELE, C., *African Americans and high blood pressure: The role of stereotype threat*, Psychological Science, **12**, *3*, 2001, p. 225–229.
7. BREWER, M. B., *The importance of being we: human nature and intergroup relations*, American Psychologist, **62**, *8*, 2007, p. 728–738.
8. CASAD, B. J., & BRYANT, W. J., *Addressing stereotype threat is critical to diversity and inclusion in organizational psychology*, Frontiers in Psychology, **7**, 2016, p. 1–18.
9. DAVID, D., *Dezvoltare personală şi socială: eseuri şi convorbiri despre viață cu psihologul Daniel David*, Iaşi, Editura Polirom, 2014.
10. DENTON, F. N., ROSTOSKY, S. S., & DANNER, F., *Stigma-related stressors, coping self-efficacy, and physical health in lesbian, gay, and bisexual individuals*, Journal of Counseling Psychology, **61**, *3*, 2014, p. 383–391.
11. FISCHER, M. J., *A longitudinal examination of the role of stereotype threat and racial climate on college outcomes for minorities at elite institutions*, Social Psychology of Education, **13**, *1*, 2010, p. 19–40.

12. FROST, D. M., LEHAVOT, K., & MEYER, I. H., *Minority stress and physical health among sexual minority individuals*, Journal of Behavioral Medicine, **38**, *1*, 2015, p. 1–8.
13. GRAND, J. A., *Brain drain? An examination of stereotype threat effects during training on knowledge acquisition and organizational effectiveness*, Journal of Applied Psychology, 2016.
14. GREENBERG, J., SCHMADER, T., ARNDT, J., & LANDAU, M., *Social psychology. The science of everyday life*, New York, Worth Publishers, 2015.
15. HAMILTON, D. L., & CRUMP, S. A., *Stereotypes*, în SPIELBERGER, C. (Coord.), *Encyclopedia of applied psychology* (Vol. 3), Elsevier Academic Press, 2004.
16. HIVELY, K., & EL-ALAYLI, A., "*You throw like a girl:*" *The effect of stereotype threat on women's athletic performance and gender stereotypes*, Psychology of Sport and Exercise, **15**, *1*, 2014, p. 48–55.
17. IVAN, L., *Stereotipuri, prejudecăți, discriminare social*, în CHELCEA, S. (Coord.), *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicații*, Iași, Editura Polirom, 2008.
18. JUSSIM, L., *Social perception and social reality: Why accuracy dominates bias and self-fulfilling prophecy*, New York, Oxford University Press, 2012.
19. JUSSIM, L., & STEVENS, S. T., *Why accuracy dominates self-fulfilling prophecies and bias*, în TRUSZ, S, & BĄBEL, P. (Coord.), *Interpersonal and intrapersonal expectancies*, New York, Routledge, 2016.
20. KIEFER, A. K., & SEKAQUAPTEWA, D., *Implicit stereotypes and women's math performance: How implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat*, Journal of Experimental Social Psychology, **43**, *5*, 2006, p. 825–832.
21. KRAY, L. J., GALINSKY, A. D., & THOMPSON, L., *Reversing the gender gap in negotiations: An exploration of stereotype regeneration*, Organizational Behavior and Human Decision Processes, **87**, *2*, 2002, p. 386–409.
22. LAMONT, R. A., SWIFT, H. J., & ABRAMS, D., *A review and meta-analysis of age-based stereotype threat: Negative stereotypes, not facts, do the damage*, Psychology and Aging, **30**, *1*, 2015, p. 180–193.
23. LOEB, E., HESSEL, E. T., & ALLEN, J., *The self-fulfilling prophecy of adolescent social expectations*, International Journal of Behavioral Development, 2015, p. 1–10.
24. MARIGOLD, D. C., & ANDERSON, J. E., *Shifting expectations of partners' responsiveness changes outcomes of conflict discussions*, Personal Relationships, **23**, *3*, 2016, p. 517–535.
25. MCGARTY, C., YZERBYT, V. Y., & SPEARS, R., *Social, cultural and cognitive factors in stereotype formation*, în MCGARTY, C, YZERBYT, V. Y., & SPEARS, R. (Coord.), *Stereotypes as Explanations: The formation of meaningful beliefs about social groups*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.
26. MERTON, R. K., *The self-fulfilling prophecy*, The Antioch Review, **8**, *2*, 1948, p. 193–210.
27. MYERS, D. G., *Social psychology*, New York, Editura McGraw-Hill, 2013.
28. NGUYEN, H. H. D., & RYAN, A. M., *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, Journal of Applied Psychology, **93**, *6*, 2008, p. 1314–1334.
29. ROSENTHAL, R., & JACOBSON, L., *Pygmalion in the classroom*, The Urban Review, **3**, *1*, 1968, p. 16–20.
30. SCHMADER, T., *Gender identification moderates stereotype threat effects on women's math performance*, Journal of Experimental Social Psychology, **38**, *2*, 2002, p. 194–201.
31. SHAPIRO, J. R., & WILLIAMS, A. M., *The role of stereotype threats in undermining girls' and women's performance and interest in STEM fields*, Sex Roles, **66**, *3-4*, 2012, p. 175–183.
32. SORHAGEN, N. S., *Early teacher expectations disproportionately affect poor children's high school performance*, Journal of Educational Psychology, **105**, *2*, 2013, p. 465–477.
33. SPENCER, B., & CASTANO, E., *Social class is dead. Long live social class! Stereotype threat among low socioeconomic status individuals*, Social Justice Research, **20**, *4*, 2007, p. 418–432.
34. SPENCER, S. J., LOGEL, C., & DAVIES, P. G., *Stereotype threat*, Annual Review of Psychology, **67**, 2016, p. 415–437.

35. SPENCER, S. J., STEELE, C. M., & QUINN, D. M., *Stereotype threat and women's math performance*, Journal of Experimental Social Psychology, **35**, *1*, 1999, p. 4–28.
36. STEELE, C. M., & ARONSON, J., *Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans*, Journal of Personality and Social Psychology, **69**, *5*, 1995, p. 797–811.
37. STEELE, C. M., SPENCER, S. J., & ARONSON, J., *Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat*, Advances in Experimental Social Psychology, **34**, 2002, p. 379–440.
38. STINSON, D. A., CAMERON, J. J., WOOD, J. V., GAUCHER, D., & HOLMES, J. G., *Deconstructing the* "*reign of error*": *Interpersonal warmth explains the self-fulfilling prophecy of anticipated acceptance*, Personality and Social Psychology Bulletin, **35**, *9*, 2009, p. 1165–1178.
39. TAYLOR, V. J., & WALTON, G. M., *Stereotype threat undermines academic learning*, Personality and Social Psychology Bulletin, **37**, *8*, 2011, p. 1055–1067.
40. TEMPEL, T., & NEUMANN, R., *Gender role orientation moderates effects of stereotype activation on test performances*, Social Psychology, **47**, *2*, 2016, p. 63–73.
41. UNICEF, *Prevenirea şi combaterea violenţei în şcoală. Ghid practic pentru directori şi cadre didactice*, 2006.
42. VAN DEN BERGH, L., DENESSEN, E., HORNSTRA, L., VOETEN, M., & HOLLAND, R. W., *The implicit prejudiced attitudes of teachers relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap*, American Educational Research Journal, **47**, *2*, 2010, p. 497–527.
43. VANDENBOS, G. R. (Coord.), *APA dictionary of psychology,* Washington, American Psychological Association, 2015.
44. VON HIPPEL, C., KALOKERINOS, E. K., & HENRY, J. D., *Stereotype threat among older employees: Relationship with job attitudes and turnover intentions*, Psychology and Aging, **28**, *1*, 2013, p. 17–27.
45. WOODFORD, M. R., HAN, Y., CRAIG, S., LIM, C., & MATNEY, M. M., *Discrimination and mental health among sexual minority college students: The type and form of discrimination does matter*, Journal of Gay & Lesbian Mental Health, **18**, *2*, 2014, p. 142–163.
46. YEUNG, N. C. J., & VON HIPPEL, C., *Stereotype threat increases the likelihood that female drivers in a simulator run over jaywalkers*, *Accident Analysis & Prevention*, **40**, *2*, 2008, p. 667–674.

REZUMAT

Atunci când reflectăm la tema dezvoltării personale, luăm în calcul cel mai adesea limitele şi resursele personale, obiectivele şi optimizarea individuală. Articolul de faţă subliniază importanţa pe care dezvoltarea personală o poate avea pentru a trăi mai bine împreună în comunitate, precum şi modul în care interacţiunile sociale modelează maniera în care ne percepem pe noi şi lumea în care trăim. Pentru aceasta se va face apel la o serie de elemente de psihologie socială, adesea excluse din discursul textelor care vizează dezvoltarea personală, deşi majoritatea psihologilor ar fi de acord că omul este un animal social, iar psihicul uman este o expresie a vieţii de relaţie. Lucrarea prezentă propune o serie de argumente în sprijinul ideii că prin integrarea cunoştinţelor din psihologia socială în construirea programelor de dezvoltare personală, putem contribui la îmbunătăţirea experienţelor de interacţiune socială, precum şi la creşterea gradului de acceptare a diversităţii. Respectul pentru diversitate şi acceptarea diferenţelor reprezintă baza pentru o mai bună viaţă împreună. Privind în jur la ce se întâmplă în comunităţile locale sau în extinsa comunitate globală, momentul cel mai potrivit pentru a reitera nevoia de educaţie pentru respect şi acceptare atât pentru copii, cât şi pentru adulţi pare a fi acum. În materialul de faţă, vor fi abordate o serie de concepte de psihologie socială („profeţie autoîmplinită", „ameninţarea stereotipului", „prejudecată", „discriminare"). Acestea vor fi conectate cu una dintre posibilele soluţii la problemele lumii actuale: educaţia pentru respect şi acceptare, ca variantă a unei educaţii valorice care să contribuie atât la dezvoltarea personală a indivizilor, cât şi la dezvoltarea comunităţii.

CONSTANTIN SCHIFIRNEŢ, *Modernitatea tendenţială. Reflecţii despre evoluţia modernă a societăţii*, Bucureşti, Editura Tritonic, 2016, 199 p.

Lucrarea elaborată de către profesorul Constantin Schifirneţ atrage atenţia în contextul analizei a două concepte abordate constant de către ştiinţele sociale: modernizarea şi modernitatea.

Din perspectiva modernizării, este evidenţiat felul în care dinamica socială dictează formarea unor mecanisme de adaptare care au rolul de a stabili puncte de tranziţie între trecut şi prezent. În societăţile sau comunităţile în care nu există astfel de conexiuni (sau chiar dacă există sunt subevaluate), se creează premisele unei modernizări tendenţiale care va viza în special aria politicului şi, implicit, spectrul juridic şi instituţional. Altfel spus, modernizarea nu va implica un proces de escaladare bazat pe un algoritm cu obiectiv final schimbarea fondului, nicidecum a formei. Dacă luăm în considerare doar un singur factor implicat în procesul modernizării precum evoluţia economică, este imposibil să nu asociem implicaţiile generate de schimbarea sistemului de norme şi valori. Totul generează ambivalenţă, recalibrare şi asumare. Cea mai importantă componentă a modernizării este, fară îndoială, procesul de industrializare. Astfel au apărut clivajele, din perspectivă socio-economică, dintre ţările bogate şi cele sărace. „Agenţi activi în sistemul mondial", societăţile puternic industrializate sunt cele care dictează fără drept de apel. Acest aspect este susţinut de faptul că dinamica socială devine extrem de complexă, relaţiile interumane devin tributare unui cod fundamentat pe diversificarea ocupaţiilor, diferenţiere între organizaţii, implicarea în politică a majorităţii entităţilor sociale, ceea ce va genera o expansiune a activităţilor întreprinse de către stat. Inevitabile sunt, într-un astfel de context, apariţia unor modele de dezvoltare fundamentate pe raţionalizare şi secularizare.

În ceea ce priveşte modernitatea, autorul analizează impactul generat de revoluţia industrială şi cea ştiinţifică care au dominat, manifest şi latent, toate societăţile. S-au generat astfel ample modificări şi reconfigurări în raport cu tradiţiile şi culturile specifice fiecărui areal geografic şi istoric. S-a creat cel mai prielnic mediu de schimbare şi promovare a unei paradigme care includea tridimensionalitatea dezvoltării: culturală, socială şi economică. „Modernul este definit ca organizare socială de sorginte occidental, caracterizat de individualism, democraţie, capitalism, secularism, echilibru, stabilitate şi drepturi civile. Evoluţia istorică a modernităţii este văzută ca trecere de la societatea tradiţională la cea modernă, axată pe industrializare, democraţie prin lege, urbanizare, bunăstare şi bogăţie, ştiinţă prin educaţie şi instrucţie" (p. 26).

Prezentată într-un mod accesibil şi dinamic, lucrarea este structurată în opt capitole distincte în care sunt analizate, pe de o parte, principiile, caracteristicile, tipurile de modernitate şi consecinţele sociale ale acesteia, iar pe de altă parte, este abordat rolul pe care îl au elitele şi statul în procesul de formare şi alimentare al modernităţii. Totodată, autorul invită cititorii să reflecteze asupra unui concept distinct: modernitatea tendenţială care „poate fi echivalată cu eşecul modernizării dar şi cu aplicarea incorectă a unui model de modernizare, responsabil pentru perpetuarea stării de subdezvoltare" (p. 49).

Conceperea lucrării ca o modalitate de abordare teoretică a procesului de modernizare, completată cu multiple exemple şi trimiteri la studii clasice şi de actualitate, fac din acesta un suport informaţional real şi pragmatic, fiind recomandat atât studenţilor de la facultăţile de profil, dar şi publicului larg.

Valentina Rujoiu