

Introducere în Psihologie, Mușu Zlat

Capitolul III

METODĂ ȘI METODOLOGIE ÎN PSIHOLOGIE

Obiectul psihologiei, oricare ar fi el, o dată stabilit, urmează a fi cercetat și investigat în vederea cunoașterii. În acest scop, cercetătorul pornește de la o concepție teoretică sau își elaborează una proprie, face apel la o serie de instrumente și mijloace cu ajutorul cărora relevă natura, conținutul, structura, originea fenomenelor cercetate. Cu alte cuvinte, el trebuie să dispună atât de o concepție metodologică definită, clară, coerentă, cât și de metode specifice și flexibile de cercetare. În acest capitol vom trata câteva probleme mai semnificative legate de metodă și metodologie în psihologie.

1. Premise teoretice ale metodelor psihologiei

1.1. Conceptul de „metodă”

Etimologia termenului de *metodă* trimită la grecescul *methodos*, care înseamnă *cale, drum*. Putem afirma de aceea că metoda este drumul sau calea pe care pornește cercetătorul în demersurile sale. În același timp, ea este instrumentul folosit în vederea recoltării datelor și a verificării lor. Conceptul de metodă poate fi definit într-o manieră analitică sau într-una sintetică. „Metoda este tocmai acea îmbinare și organizare de concepte, modele, ipoteze, strategii, instrumente și tehnici de lucru care dau corporalitate unui proiect metodologic. Ea este operatorul care mijlocește trecerea, ridicarea treptată de la problema de cercetare, enunțată în plan teoretic, la reconstrucția ei – observațională experimentală, acțională – în vederea corectării, optimizării, potențării, restrukturării unui sector sau altul al practiciei sociale” (Golu, 1989, pp. 153-154). Definiția, formulată parcă în spiritul postulatelor lui W. Bridgman („adevărata definire a unui concept nu se face în termeni de proprietăți, ci în termeni de operații efective”), surprinde, după opinia noastră, esența conceptului de metodă. Într-adevăr, metoda este *operatorul* (instrumentul), care „face” ceva (*dă corporalitate, mijlocește*), evident, nu în gol, ci cu o anumită finalitate (*corecta, optimiza, potenza etc.*). În *Dictionnaire fondamental de la psychologie* găsim următoarea formulare: „Metoda este ansamblul demersurilor desfășurate de un cercetător pentru a descoperi și verifica cunoștințele sau de un practician pentru a rezolva o problemă concretă pornind de la cunoștințele existente” (Le Ny, 1997, p. 769). Această definiție nu vrea să spună că există două categorii de indivizi, unii care descoperă cunoștințele și alții care le aplică. Ea arată că un individ

care lucrează într-un domeniu al psihologiei nu utilizează aceleași demersuri de gândire și nici aceleași tehnici când stabilește cunoștințele și când le aplică. Această definiție operează totuși distincția între metodele de descoperire și cele de aplicare a cunoștințelor. Oarecum în același fel definea metodă și Marc Richelle, în 1991: „Metoda este ansamblul de proceduri, demersuri sau reguli adoptate în conducerea unei cercetări sau într-o activitate practică” (Richelle, 1999, p. 495).

În ceea ce ne privește, preferăm o formulare mai concisă: „*Metoda definește calea, itinerarul, structura de ordine sau programul după care se regleză acțiunile practice și intelectuale în vederea atingerii unui scop*”. Definiția noastră, în afara elementelor comune pe care le cuprind și celelalte, precizează mai bine natura acțiunilor sau a demersurilor cercetătorului, acestea putând fi atât intelectuale, cât și practice.

1.2. Enumerarea și clasificarea metodelor psihologiei

Interpretate global, metodele diferă între ele prin: *gradul de generalitate* (unele sunt generale, comune pentru mai multe științe, fiind numite de aceea chiar „marile metode”, altele sunt proprii, specifice doar pentru o singură știință; de exemplu, observația, experimentul sunt întâlnite în mai toate științele, evident, într-o formă adaptată, pe când tehniciile proiective sunt specifice psihologiei); *gradul lor de „puritate”* (unele aparțin în exclusivitate anumitor domenii distincte ale cunoașterii, altele apar la intersecția diverselor științe; există, după cum se știe, metode ale psihologiei, metode ale fizicii, dar și metode psihofizice); *gradul lor de adevărat* în raport cu fenomenul investigat (unele acoperă o arie mai largă, fiind utilizate în studiul mai multor fenomene, pe când altele își găsesc aplicabilitatea numai în cercetarea anumitor fenomene; metodele de determinare a pragurilor senzoriale, pentru a lua un exemplu la întâmplare, cu greu ar putea fi extinse în studiul altor fenomene psihice decât senzațiile). Criteriile de diferențiere între ele a metodelor de investigație sunt, fără îndoială, mult mai numeroase. Nu asupra lor dorim să insistăm. Pentru noi important este, pe de o parte, să sugerăm existența acestor diferențieri, iar pe de altă parte, să incităm la căutarea și descoperirea lor.

Când ne referim în mod expres la metodele psihologiei, considerăm că trei demersuri ar trebui parcurse.

Primul demers, cel *enumerativ*, este, fără îndoială cel mai simplu, dar nu lipsit de importanță. Într-o enumerare aleatorie, metodele psihologiei sunt: metoda introspecției; metoda psihanalitică; metoda observației; metoda experimentului; metoda con vorbirii; metoda anchetei psihologice (pe bază de chestionar și pe bază de interviu); metoda biografică; metoda analizei produselor activității; metodele psihometrice (în principal testele psihologice); metoda modelării; metoda simulării; metode statistico-matematice etc. Această simplă enumerare atrage atenția asupra *multitudinii și varietății* metodelor psihologiei. Posibilitățile optionale și de selecție aflate la îndemâna unor psihologi sunt mult mai numeroase decât în alte științe. Spre deosebire de științele naturii, de exemplu, în care cercetătorul are de ales de cele mai multe ori între două, trei metode (cu precădere între observare și experimentare, modelare și simulare), psihologia dispune de o paletă extrem de extinsă de mijloace investigative. Pornind de la simpla enumerare a metodelor psihologiei, putem ușor anticipa și alte două particularități ale acestora: *plurivalența lor* (faptul că nu furnizează informații de același tip, stereotipe, ci informații diverse și multilaterale despre fenomenele investigate) și *complementaritatea lor* (se

întregesc unele pe altele, își corjează reciproc limitele). Aceste ultime caracteristici ale metodelor psihologiei vor reiești mai bine în evidență după ce le vom parcurge analitic. Deocamdată, ele apar ca virtuale caracteristici.

Demersul *clasificator* ridică, în principal, problema criteriului de ordonare. Or, din acest punct de vedere, trebuie specificat că există o varietate impresionantă a criteriilor după care au fost clasificate metodele psihologiei. Iată câteva dintre ele :

- după *caracterul lor* : *subiective* și *obiective* (în afara introspecției și psihanalizei, care au fost considerate și taxate ca subiective, toate celelalte sunt obiective) ;
- după *specificul relațiilor investigate* : *cantitative* și *calitative* (metoda experimentală este tipic cantitativă, în timp ce metoda observației este tipic calitativă) ;
- după *natura relației dintre cercetător și subiect* : *directe* și *indirecte* (caz tipic pentru primele : con vorbirea, ancheta pe bază de interviu ; tipică pentru a doua categorie este metoda analizei produselor activității ; unele dintre ele au un caracter dublu – metoda biografică, de exemplu, poate fi directă, dacă biografia unui individ este obținută de cercetător într-o relație de tipul „față în față” cu subiectul, sau indirectă, dacă ea este reconstituită pe baza documentelor, mărturiilor altor persoane etc.) ;
- după *scopul (obiectivul)* lor, se împart în mai multe perechi polare :
 - metode de *recoltare a informațiilor* și metode de *prelucrare* a acestora (aproape toate metodele enumerate intră în prima categorie, cu excepția metodelor statistic-matematice care fac parte din cea de-a doua categorie) ;
 - metode de *investigare extensivă* sau *intensivă* și metode de *diagnoză* și *prognозă* (ancheta pe bază de chestionar ilustrează extrem de bine metodele de investigare extensivă, pe când psihanaliza, pe cele de investigare intensivă ; metodele psihometrice reprezintă poate cel mai bun exemplu pentru metodele de diagnoză și prognозă) ;
 - metode de *cercetare* și metode *aplicative*, de intervenție (în timp ce aproape toate metodele enumerate sunt utilizate în cercetarea psihologică, cele care au prefixul „psiho-” – psihoeducaționale, psihogenomice, psihoterapeutice – dispun de un mai pronunțat caracter aplicativ, ele fiind instrumente de intervenție ameliorativ-optimizatoare.

Metodele psihologiei pot fi clasificate și după alte criterii (de exemplu, după criteriul istoric, după cel al gradului de penetrare în profunzimea fenomenului studiat, după criteriul indicelui de standardizare a procedurii de cercetare etc.). Michel Sabourin împarte metodele psihologiei în *preștiințifice* și *științifice*. În prima categorie se includ : metodele bazate pe superstiții, credințe etc. ; metodele intuitive, de bun-simt ; metodele de autoritate care fac apel la un specialist ; metode de raționament bazate pe silogisme raționale, deductive ; metode empirice subsumate principiului „trebuie să văd pentru a crede”. Metodele științifice se divid în două mari grupe : istorice (cercetarea istorică ce vizează studiul evenimentelor trecute, al antecedentelor, studiul de caz) ; descriptive (subdivizate în patru : observația sistematică ; metoda corelațională ; metoda genetică ; studiul ex post facto) (vezi Sabourin, 1988).

După parcurgerea demersului enumerativ și a celui clasificator, ne propunem să insistăm în continuare asupra demersului *descriptiv-explicativ-interpretativ* aplicat metodelor psihologiei.

2. Principalele metode ale psihologiei

2.1. Metoda observației

Observația ca metodă de cercetare constă în urmărirea intenționată și înregistrarea exactă, sistematică a diferitelor manifestări comportamentale ale individului (sau ale grupului) ca și a contextului situațional al comportamentului. Este una dintre cele mai vechi metode de cercetare nu numai ale psihologiei, ci și ale altor științe. Valorizarea observației în științele naturii a fost făcută încă de Claude Bernard (1813-1878), iar în pozitivism de Auguste Comte. Cuvântul „observație”, arăta Bernard, semnifică constatarea exactă a unui fapt cu ajutorul unor mijloace de investigație și apoi studierea aprofundată a acestei constatări. Observatorul este un „fotograf” al faptului iar observația să trebuie să redea exact natura faptului. Pentru aceasta este necesar ca spiritul observatorului să fie pasiv, fără idei preconcepute. „Observatorul ascultă natura și scrie sub dictarea ei” – proclama Bernard. La rândul lui, Comte considera că în „starea pozitivă” spiritul uman se atașează faptului pentru a descoperi, prin dozarea rationamentului și a observației, legile efective ale fenomenului, adică relațiile lor invariabile de succesiune și similitudine. Modelul observației din științele fizice și ale naturii a fost impus sociologiei de către Émile Durkheim (1858-1917) – care considera faptele sociale ca lucruri –, iar psihologiei de către Theodule Ribot (1839-1916), după opinia căruia psihologia ar urma să realizeze studiul exclusiv al fenomenelor psihice folosind metodele științelor naturii. Numai că între observația din științele naturii și observația psihologică există o mare diferență, aceasta provenind din specificul „faptelor” și fenomenelor psihice. „Faptul” psihic studiat este global și, de cele mai multe ori, imposibil de decupat în elemente sau „transe” distincte; el este analog faptelelor psihice ale celui care studiază, ceea ce nu va rămâne fără urmări asupra actului observational; de asemenea, el presupune un ansamblu de semnificații, uneori greu sesizabile nu doar la prima vedere, ci și la o analiză mai profundă; în sfârșit, orice fapt psihic este un act efectuat de persoane amplasate în situație, ceea ce înseamnă că actele, persoanele și situațiile trebuie considerate împreună. Specificul observației psihologiei provine și din ipostazele pe care le are „subiectul” în psihologie. Piaget (1970) făcea distincția între *subiectul epistemic* (eul în calitatea sa de agent al cunoașterii, al cercetării și observării științifice) și *subiectul egocentric* (eul în individualitatea sa, în calitatea sa de corp, istorie, subiectivitate). Dacă acceptăm această distincție comodă înseamnă că în științele naturale și fizice observarea presupune o decentrare, adică o minimizare a subiectului egocentric și o maximizare, în schimb, a subiectului epistemic. În științele fizice faptul studiat este independent de subiectul care îl investighează, ceea ce permite ca observația și decentrarea să fie facilitate, ca obiectivitatea să fie posibilă. În științele umane situația se prezintă cu totul altfel: subiectul cunoșător modifică natura fenomenului studiat și este modificat el însuși de fenomenul observat. În aceste condiții, atât decentrarea, cât și obiectivitatea sunt limitate, greu de realizat. În practica cercetării s-a recurs la două soluții extreme: fie la un obiectivism absolut (utilizat de behaviorismul radical), fie la o angajare personală (practicată de mișcările psihologice și chiar sociologice care tind spre participarea directă, integrală și autentică a cercetătorului la viața grupurilor sociale, cercetătorul devenind agent al schimbării sociale). Nici una, nici alta dintre aceste două

soluții nu rezolvă problema obiectivității observației, fiecare dintre ele conducând la grave denaturări: golind „obiectul” studiat de subiectivitate, se ajunge la ceea ce Eysenck denumea zoomorfism, vegetalomorfism sau mineralomorfism; prin angajarea sa personală, cercetătorul modifică însuși cursul normal al evenimentelor, „raportul” său fiind impregnat de propria subiectivitate. S-a încercat depășirea behaviorismului/obiectivismului radical prin studierea animalelor în cadrul lor natural de viață, recurgându-se la ecologie și etiologie, și depășirea angajării personale prin ceea ce Lewin denumea „cercetare-acțiune” sau „cercetare-activă”. Se pare însă că nici aceste soluții nu sunt satisfăcătoare. Anne Ancelin-Schutzenberger consideră că „observatorul trebuie să fie obiectiv și implicat fără a se angaja efectiv. [...] Este vorba de *prezența* sa în situație, de existența sa în situație. [...] Este vorba de a fi *implicat fără a se implica*, de a avea o atitudine care constă într-un fel de *implicare controlată*” (Ancelin-Schutzenberger, 1972, p. 26). Roger Mucchielli este de părere că transpunerea în practică a unei asemenea formulări se poate face prin luarea în considerare a următoarelor trei puncte de reper în orice efort de observare: 1) a fi atent la comportamente și atitudini, a învăța să le notezi și să le descrii aşa cum se prezintă, sensul lor direct și imediat fiind de cele mai multe ori aparent; 2) a sesiza contextul situațional al comportamentelor observate pentru a putea identifica configurația existențială în care capătă sens fiecare conduită, mai mult, a înțelege contextul situațional aşa cum este el trăit de subiect; 3) a dispune de un fel de simpatie intelectuală prin intermediul căreia suntem capabili de a înțelege existența, trăirile altora fără a le încerca în mod real în propria noastră afectivitate (vezi Mucchielli, 1974, pp. 46-53). „Cele trei aspecte fundamentale ale observației (attenția acordată comportamentelor, analiza contextuală a comportamentelor observate, empatia) se regrupează pentru a constitui ceea ce numim *sensul psihologic* impus fiecărui observator în câmpul științific pe care îl ocupă” (*ibidem*, p. 53).

Specificul observației ca metodă de cercetare psihologică se relevă și mai bine pe parcursul derulării și practicării ei efective. În timpul observației, psihologul trebuie să întocmească un *protocol de observație* în care să noteze o serie de elemente. Dintre acestea, mai importante sunt următoarele: 1) *descrierea contextului* (data, timpul, spațiu, ambianța fizică, aranjamentul subiecților și al altor obiecte); 2) *descrierea participanților* (sex, vârstă, etnie, îmbrăcăminte, aspect fizic); 3) *descrierea observatorului* (vârstă, sex, existență sau nonexistență unor relații anterioare cu subiecții observați); 4) *descrierea acțiunilor și conduitelor participanților* (îndeosebi a celor verbale și nonverbale, motorii, expresiv-emoționale); 5) *interpretarea situației* (încercarea observatorului de a înțelege ce înseamnă situația pentru subiecți, care este probabilitatea ca situația să însemne ceva pentru participanți, care este contextul etc.); 6) *interpretări alternative ale situației* (acestea furnizează motive pentru concluziile la care se va ajunge); 7) *notarea și explorarea de către observator a proprietăților trăiri și sentimente* (analiza reflexivă este întotdeauna necesară într-o cercetare calitativă, deoarece include propria experiență a observației) (vezi Banister *et al.*, 1996, cap. II).

Principalele probleme pe care le ridică observația în fața psihologului sunt: ce observăm? (conținutul observației); care sunt formele observației?; de ce anume depinde calitatea observației?; care sunt condițiile unei bune observații?; cum pot fi combătute unele obstacole ce apar în calea observației?; care sunt avantajele și limitele observației?

Unul dintre *confinuturile* observației îl constituie *simptomatica stabilă*, adică trăsăturile bioconstituționale ale individului (înălțimea, greutatea, lungimea și grosimea

membrelor, circumferința craniană, toracică, abdominală) ca și trăsăturile fizionomice (aspectul capului, al feței, relațiile dintre diferitele detalii anatomic ale feței: fruntea, nasul, bărbia, pomeții obrajilor, ochii etc.). Se pornește de la premsa că înfățișarea omului nu este mută, dimpotrivă, ea poate furniza o serie de informații. Vechii greci spuneau: „Chipul este oglinda sufletului” sau „Ceea ce se arată este o imagine a ceea ce nu poate fi văzut”. Psihiatru Ernest Kretschmer (1888-1964) a constatat, de exemplu, existența unei relații între tipul somatic (înfățișarea fizică) și anumite manifestări comportamentale, și chiar între acestea și predispoziția pentru anumite boli psihice. Știm și din proprie experiență că o viață afectivă intensă (presărată cu bucurii frecvente sau cu tristeții frecvente) își pune amprenta asupra chipului uman. Aceste date, și mai ales relațiile dintre ele, trebuie interpretate cu multă prudență pentru a nu ne conduce la concluzii pripe sau chiar eronate. Un alt conținut al observației, mult mai semnificativ, îl reprezintă *simptomatica labilă*, adică multitudinea comportamentelor și conduitelor flexibile, mobile ale individului, cum ar fi: conduita verbală, cea motorie, mnezică, intelligentă, ca și varietatea expresiilor afectiv-atitudinale. Observând felul în care merge un individ, cum gesticulează, cum vorbește, cum își exteriorizează trăirile psihice, ne putem da seama de multe dintre stările, însușirile și trăsăturile lui psihocomportamentale. Un mers lent și greoi ne spune altceva decât altul rapid, energetic, suplu, ferm; gesturile rare, moi, de mică amplitudine furnizează alte informații decât cele repezi, violente, pe direcția „înainte”; la fel de semnificative pentru caracterizarea unui individ sunt și diversele particularități ale vorbirii: sonoritatea, fluența, debitul, intonația, pronunția, structura vocabularului, adecvarea la conținut. Simptomatica labilă poate fi observată în orice situație și context de viață, inclusiv cu prilejul efectuării unor experimente în laborator, al unei con vorbiri sau al parcurgerii unui test. În aceste din urmă situații, se recomandă să fie observate: 1) atitudinile prezente la debutul activității (opozitie, pasivitate, cooperare, entuziasm); 2) atitudinile din timpul activității (atitudini generale și maniere de a fi: irație, spontaneitate, formulare de întrebări); 3) respectarea consemnelor (ține sau nu seama de ele?); 4) acțiuni și mișcări necontrolate (agitație, ticuri, mișcări ale ochilor, gurii, mâinilor, picioarelor, corpului); 5) vorbirea (pronunția și articularea, număr de cuvinte emise spontan, tipul de comportament verbal, conținutul comportamentului verbal); 6) metode spontane de lucru (cum procedează în manipularea obiectelor sau în rezolvarea problemelor unui test?; există constantă în maniera de a judeca?); 7) reacțiile la incidentele materiale, la eșecuri, dificultăți.

Pentru observarea tuturor acestor manifestări comportamentale cercetătorul face apel la mai multe *forme* ale observației, care pot fi clasificate după mai multe criterii, cum ar fi: 1) orientarea actului observațional: *autoobservația* (orientată către surprinderea particularităților propriului comportament; ea este ceea ce Geertsma, în 1969, numea „experiența imaginii de sine”, „confruntarea cu sine însuși” sau „cunoașterea de sine”); *observația propriu-zisă* (orientată către observarea manifestărilor comportamentale ale altor persoane); 2) prezența sau absența intenției de a observa, *ocasională* (întâmplătoare, nu ține seama de nici o regulă); *sistemerică* (face apel la un proiect care îi reduce câmpul); 3) prezența sau absența observatorului: *directă* (bazată pe prezența observatorului și pe conștientizarea acestuia de către subiecții observații); *indirectă* sau *mediată* (observatorul este amplasat în spatele unor geamuri cu vedere unilaterală sau beneficiază de televiziune cu circuit închis); *cu observator uitat, ignorat* (observatorul este prezent, însă fiind atât de cunoscut membrilor grupului, este pur și simplu ignorat; se practică în cercetările de etologie umană și mai ales în cele efectuate asupra copiilor); *cu*

observator ascuns (foarte asemănătoare celei indirecte, cu deosebirea că observatorul, nebeneficiind de mijloace tehnice specializate, se „ascunde” în spatele unor draperii, al unor paravane etc.); 4) implicarea sau non-implicarea observatorului: „pasivă” (fără implicarea directă a observatorului în activitate); *participativă* (observatorul devine membru al grupului și participă nemijlocit la activitatea lui); 5) durata observării: *continuă* (efectuată pe o perioadă mai mare de timp); *discontinuă* (pe unități de timp mai mici și la intervale diferite); 6) obiectivele urmărite: *integrală* (ținete spre surprinderea tuturor sau a cât mai multe manifestări de conduită); *selectivă* (se concentrează doar asupra unei singure conduite). Daniel Lagache (1949) făcea distincție între *observația experimentală* (orientată spre performanțe, funcții psihice) și *observația clinică* (centrată de practician pe o persoană pentru a o înțelege, pentru a-și forma o părere globală cât mai precisă asupra personalității, a problemelor acesteia și a șanselor de a depăși boala). Practicianul supune bolnavul la tot felul de probe pentru a urmări modul în care reacționează. Ea se mai numește și *observația clinică „armată”*, deoarece practicianul face apel la „arme” sale. Amănunte în legătură cu toate aceste forme ale observației pot fi găsite în Roger Mucchielli (1974, pp. 54-85) sau în M.P. Michiels-Philippe (1984).

Calitatea observației depinde de o serie de particularități psihoindividuale ale observatorului (capacitatea să de a-și concentreze atenția, de a sesiza esențialul; gradul său de sugestionabilitate etc.). Unii observatori sesizează relațiile dintre faptele observate, alții consideră faptele independente; unii disting mai multe lucruri deodată, alții doar unul singur. De asemenea, calitatea observației este influențată de ecuația personală a observatorului. Alfred Binet (1857-1911) arăta că unii observatori aparțin tipului *descriptiv* (înregistrează minuțios, exact, sec), alții tipului *evaluativ* (cu tendință de a face aprecieri, estimări, interpretări); unii tipului *erudit* (furnizând informații savante suplimentare), alții tipului *imaginativ* și *poetic* (aceștia neglijând faptele și dând frâu liber imaginației, ajungând de aceea deseori la deformarea realității), R.W. Gardner (1960) descria patru factori diferențiali prezenti la observatori: 1) tendința *nivelatoare* (apărând observatorilor pasivi care rezistă cu greu diverselor perturbări de evaluare și de comparare a doi stimuli) și tendința de *accentuare* (prezentă la observatorii activi care rămân mult timp sub impresia stimulilor trecuți); 2) capacitatea de „*articulare*” a câmpului observației (prezentă la cei care sesizează raporturile, relațiile dintre faptele observate); 3) *lărgirea* sau *îngustarea* câmpului observației (care îi diferențiază pe cei ce pot observa mai multe fapte deodată de cei care nu se pot concentra decât asupra unui singur fapt sau eveniment psihic); 4) capacitatea de a rezista perturbărilor perceptiei (prin folosirea unor mijloace tehnice cum ar fi lunetele ce modifică imaginea perceptivă) (vezi Vernon, 1962, pp. 112 și urm.). În sfârșit, calitatea observației depinde și de anumite caracteristici ale perceptiei umane: de selectivitatea ei (datorată localizării spațiale și temporale a observatorului, imperfecțiunii organelor de simț, apariției efectelor de centrare, de asimilare sau de halou descrise de Piaget, Helson, Thorndyke), apoi, de categorizarea spontană și structurantă a câmpului de observație sau, pur și simplu, de factorii sociali ai perceptiei care o modeleză și o deformează.

Pentru a elimina intervenția deformatoare a acestor factori și pentru a crește calitatea observației este bine să fie respectate o serie de indicații. *Condițiile unei bune observații sunt*: stabilirea clară, precisă a scopului, a obiectivului urmărit, selectarea formelor celor mai potrivite care vor fi utilizate, a condițiilor și mijloacelor necesare (cronometre, magnetofoane, aparat foto, de filmotecă etc.); elaborarea unui plan riguros de observație (de la ce sistem conceptual și de la ce ipoteze se va porni, unde și când va fi efectuată;

cât timp va dura etc.); consemnarea imediată a celor observate, deoarece consemnarea ulterioară ar putea fi afectată de uitare (în acest sens se întocmește un protocol de observație); efectuarea unui număr optim de observații; desfășurarea ei în condiții cât mai variate, discreția ei (persoana în cauză să nu-și dea seama că este observată). De asemenea, pentru creșterea calității observației este necesar să se apeleze la o serie de *repere de control* reiesește din observațiile anterioare ale cercetătorului, din experiența sa personală de viață sau din lucrările de specialitate. Aceste repere de control reprezintă conceptualizarea faptelor observate, altfel spus, concepte psihologice operaționale.

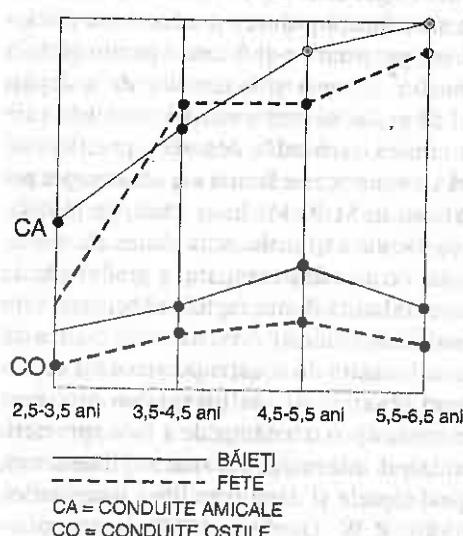


Fig. 3.1. Particularități ale integrării sociale reiesește din observarea conduitelor amicale și ostile ale copiilor

În acest scop este indicată determinarea *unităților de observație* (a quantumului de elemente observate pe intervale egale de timp; repartizarea acestora de-a lungul unei zile etc.). De asemenea, pot fi stabilite *grade de estimări* ale unor însușiri psihice. De exemplu, pentru a preciza în ce măsură este prezentă o însușire psihică la un individ, se stabilesc următoarele evaluări: în foarte mare măsură; în mare măsură, într-o măsură potrivită; în mică măsură; într-o foarte mică măsură. Aceste estimări calitative pot fi convertite în cifre prin acordarea de puncte (5 puncte pentru prezența însușirii respective într-o foarte mare măsură, 1 punct pentru prezența ei într-o foarte mică măsură). Estimările pot fi făcute și prin calificative. Pentru însușirea unui individ de a fi atent se prevede: foarte atent; atent; atent selectiv; puțin atent; neatent. În sfârșit, mijlocul cel mai sigur care facilitează recoltarea și compararea rapidă a datelor de observație îl reprezintă utilizarea *grilelor de observație* și sistematizarea lor în funcție de o serie de criterii. R.F. Bales (1954), urmărind interacțiunile comunicacionales dintre membrii unor grupuri umane, a constatat că aceștia manifestă două tipuri de comportamente: afective (subîmpărțite la rândul lor în pozitive și negative) și instrumentale (concretizate în întrebările puse și în răspunsurile așteptate). Un membru al unui grup poate manifesta

Asistând la joaca unor copii în pauză, un observator poate remarcă felul în care copiii aleargă, vorbesc, se împing, își oferă jucările, și le smulg unul altuia, se ceartă, se împacă etc. Unui observator neavizat, toate aceste conduite cotidiene nu-i spun nimic. Dacă ele sunt însă conceptualizate în două tipuri de conduite (amicale și ostile) și dacă frecvența lor este urmărită în funcție de vîrstă și sexul copiilor, atunci ar putea fi remarcate o serie de caracteristici semnificative. N.R. Marshall (1964) a constatat, de exemplu, că o dată cu vîrstă numărul conduitelor amicale crește, în timp ce numărul conduitelor ostile descrește, ceea ce demonstrează sporirea tendințelor de integrare socială a copiilor (vezi fig. 3.1). La fel de utilă este și folosirea unor *modalități de evaluare a observațiilor* efectuate care să permită înregistrarea facilă a datelor și mai apoi compararea lor.

solidaritate, destindere, aprobată pasivă față de un altul sau, dimpotrivă, dezaprobată, tensiune, antagonism. De asemenea, el poate emite sugestii, opinii și informații sau solicita sugestii, opinii și informații. Sistematizând aceste „categorii” interacțional-comunicaționale, Bales a oferit un instrument de contabilizare rapidă a interacțiunilor dintre membrii grupurilor sociale (vezi fig. 3.2). Pornind de la aceste date se întocmește „profilul” interacțional al fiecărui membru al grupului sau al grupului întreg pentru a se afla tipul lor de centrare, pe sarcină, pe problemele instrumentale ce urmează a fi soluționate sau pe cele socio-affective.

A NUMELE SUBIECTULUI..... SEDIINȚA DIN.....		B	C	D	E	F	GRUP	TOTAL INTERACȚIUNI	
DOMENIUL SOCIO-AFFECTIV POZITIV	INTERVENȚII POZITIVE	MANIFESTAREA SOLIDARITĂȚII						++	13
		MANIFESTAREA DESTINDERII	+	++	+++	++	++	+++ ++	18
		APROBARE PASIVĂ	+++	++	+	+++	++	+++ +++	20
		EMITERE DE SUGESTII	+	+++	++	+++	++	+++ +++	23
		EMITERE DE OPINII	+	+	++	+++	++	+++ +++	15
		EMITERE DE INFORMAȚII	+++	+	+++	+++	+++	+++ +++	25
DOMENIUL SOCIO-AFFECTIV NEGATIV	INTERVENȚII NEGATIVE	SOLICITARE DE INFORMAȚII	+	++	+	+	++	+	8
		SOLICITARE DE OPINII		++	++	+	++		7
		SOLICITARE DE SUGESTII	+++						3
		DEZAPROBARE PASIVĂ		++			+	++	5
		MANIFESTAREA Tensiunii				+			1
		MANIFESTAREA ANTAGONISMULUI					+	+	5

Fig. 3.2. Foia de tabelare a interacțiunilor dintre membrii grupului

Este necesară și întreprinderea unor măsuri eficiente de *combatere a obstacolelor* ce ar putea împiedica realizarea unor observații adecvate. Printre asemenea obstacole enumerăm: influența orientărilor și dispozițiilor mintale în care se află observatorul în momentul efectuării observației, schema sa pre-perceptivă puțând deforma faptele observate; tendința observatorului de a decodifica faptele observate în conformitate cu teoria (explicită sau implicită) la care aderă; tendința ca așteptările și anticipările observatorului să inducă rezultate în conformitate cu acestea. Acestea din urmă sunt așa-numitele efecte „de anticipare”, pe care Merton le denumea încă din 1948 „profetia care se împlinește”. El arăta cum comportamentul „profetului” crește probabilitatea ca evenimentul anticipat să se și producă. Masling (1959) a demonstrat că un psiholog care are așteptări pozitive față de un test administreză și evaluează testul respectiv altfel decât un psiholog care are așteptări negative: primul găsește valori superioare ale coeficientului de inteligență, al doilea, valori scăzute. Acest lucru este valabil nu numai pentru aplicarea testelor, ci și în cazul utilizării observației. Preîntâmpinarea apariției unor asemenea obstacole sau eliminarea lor se face fie prin apelul la mijloacele tehnice la care ne-am referit mai înainte, fie prin formarea și educarea corespunzătoare a observatorilor. Observarea unuia și același fapt de către mai mulți observatori și apoi analiza comparativă a protocolelor de observație elaborate, realizarea cât mai multor observații de către unul și același observator pe baza unor grile de observație sunt utile în corectarea deformărilor observației.

Principalele *avantaje* ale metodei observației sunt: permite surprinderea manifestărilor comportamentale firești, naturale ale individului, în condiții obișnuite de viață și activitate, furnizează mult material ce poate fi raportat la informațiile deja publicate; este deschisă oricărui final, putând sugera multe piste pentru abordările ulterioare; rezultatele ei sunt accesibile și altor cercetători; oferă informații nu doar cu privire la ce, când și unde se întâmplă, ci și referitor la implicațiile acțiunilor și conduitelor; sugerează explicații posibile cu privire la cauzalitatea acțiunilor în situații particulare; oferă acces la fenomene de obicei ascunse sau care nu pot fi studiate experimental (vezi Banister *et al.*, 1996, cap. II). Dintre *dezavantajele* metodei observației enumerăm: observatorul trebuie să aștepte intrarea în funcțiune a fenomenului studiat; informațiile cantitative oferite sunt puțin numeroase; practicarea ei se soldează cu o serie de efecte negative cum ar fi: suscitarea intrării în funcțiune a mecanismelor de apărare socială a subiecților observați; modificarea situației globale a câmpului psihosocial determinată de prezența observatorului; producerea unor schimbări ale comportamentului celor observați, datorită personalității observatorului (unii observatori produc efecte tonice, alții – efecte deprimante; observatorii amicali și expansivi obțin rezultate conform așteptărilor lor). Campbell arăta că orice observație este „reactivă”, în sensul că îl modifică pe cel observat, dar și fenomenul studiat. De aceea, se impune ca datele obținute prin intermediul observației să fie corroborate cu cele recoltate prin aplicarea și a altor metode.

2.2. Metoda experimentului

După cum arăta Fraisse, metoda experimentală nu este în realitate decât un mod de cunoaștere. Caracteristica ei esențială este de a tinde spre coerența unui sistem de relații controlate prin experiență. Greenwood consideră că două aspecte sunt esențiale pentru experiment: capacitatea acestuia de a verifica ipotezele cauzale; posibilitatea pe care

o oferă de a controla situațiile experimentale. Experimentul nu este altceva decât „testarea ipotezelor cauzale prin înțelegerea unor situații contrastante controlate” (Greenwood, 1945, p. 29). Cum însă verificarea ipotezelor este întâlnită și la alte metode, înseamnă că esențială pentru experiment este controlarea situațiilor experimentale. Această caracteristică a experimentului este larg acceptată. „Esența experimentului în știință este dată de capacitatea de a exercita controlul asupra variabilelor care influențează rezultatele experimentului” (Eysenck, 1966, p. 49). A controla înseamnă a introduce anumiți factori, a-i menține constanți, a elimina sau suprime alți factori etc. O definiție mai cuprinzătoare a experimentului o întâlnim la Leon Festinger (1919-1989), care arăta că experimentul constă în „observarea și măsurarea efectelor manipulării unei variabile independente asupra variabilei dependente într-o situație în care acțiunea altor factori (prezenți efectiv, dar străini studiului) este redusă la minimum” (Festinger și Katz, 1963, p. 164). În această definiție apar principalele caracteristici ale experimentului (faptul că el este observație provocată, controlată), dar și conceptele de bază pe care le implică (conceptul de variabilă, cel de situație experimentală, în sfârșit, cel de manipulare experimentală).

Prin „variabilă” înțelegem acel „ceva” care variază după unitățile de măsură și după condițiile în care se află acesta. Leslie Kish stabilea patru categorii de variabile: explanatorii (experimentale, interne), exterior controlate; exterior necontrolate, exterior necontrolate care dau erori randomizate (*apud* Chelcea, 1982, pp. 70-71). Dintre acestea, cele care trebuie să ne rețină în mod deosebit atenția sunt primele, care se subdivid în *variabile dependente* (*Vd*) și *variabile independente* (*Vi*). Variabilele dependente sunt cele care fac obiectul observației, cele a căror variație o va studia cercetătorul în cursul experimentului. De exemplu, numărul de cuvinte reamintite după citirea unei liste de cuvinte, timpul în care se parcurge un test, numărul de erori într-o probă, numărul de acte agresive față de ceilalți membri ai grupului, timpul necesar pentru citirea (perceperea) unui cuvânt prezentat la tahistoscop etc. reprezintă variabile dependente. Ele se numesc „dependente” deoarece valorile pe care le vor lua în cursul experimentului vor fi funcție de unele condiții pe care le va introduce cercetătorul. Numărul cuvintelor reamintite ar putea să depindă de consemnele date subiecților (de a-și reaminti imediat sau, eventual, după trecerea unui anumit interval de timp). Edwards (1968) a împărțit variabilele dependente în două categorii: quantitative (cele enumerate mai sus) și qualitative (de exemplu, alegerea unei variante de răspuns din mai multe posibile, în urma alegерii subiecțul având de câștigat sau de pierdut). Pentru a asigura realizarea unui bun experiment, variabila dependentă trebuie să satisfacă o serie de condiții: să fie sensibilă la variațiile variabilei independente; să fie bine definită și ușor de măsurat pentru a putea fi investigată și de un alt cercetător în același mod; să fie fiabilă, adică să producă efecte statornice, nu fluctuante, episodic (vezi Radu et al. 1994, pp. 29-30). Variabilele independente sunt cele care produc variația celor dependente, sunt deci surse de variație a fenomenului studiat. Consemnele date de experimentator, la care ne refeream ceva mai sus, pot fi astfel de variabile. Ele se numesc „independente” deoarece stările, modalitățile lor nu depind de nici o altă variabilă, ele fiind legate de decizia experimentatorului care în mod deliberat le-a introdus în experiment. Beauvois, Tiberghien și Roulin (1990) propun o tipologie interesantă a acestor variabile, în funcție de orientările psihologice și mai ales de principiile metodologice postulate de acestea. În orientările behavioriste stimulul este o variabilă independentă, de aceea, principalele

tipuri de variabile independente se clasifică în funcție de: natura stimulului (gradul de familiaritate, de organizare și structurare, caracterul omogen sau heterogen, lungimea seriei folosite etc.) ; modul de prezentare a stimulului (simultan sau succesiv, cu aceeași durată între prezentări sau cu durete variabile) ; modul de cuplare a răspunsului la stimul (imediat după prezentare sau după un anumit interval ; răspuns individual dat experimentatorului sau răspuns public, dat tot experimentatorului, dar în fața unui public). Complicarea psihologiei prin introducerea organismului, a subiectului între stimul și reacție a permis apariția unei noi categorii de variabile independente, ținând de anumite particularități ale subiectului (de pildă, unei subiecți au tendința de a memora logic un material, în timp ce alții îl memorează mecanic ; unei îl structurează paradigmatic, alții sintagmatic). În sfârșit, există și o a treia categorie de variabile independente, ce țin de contextul mai larg în care se desfășoară experimentul, îndeosebi de atributele psihosociale ale subiecților investigați (statutul acestora), unei putând fi plasate în poziția, să spunem, de „receptori”, alții – de „transmițători”. Așadar, în psihologie variabilele independente sunt fie de tipul *S* (variațiile mediului, ale stimulilor), fie de tipul *O* (diferențierea indivizilor supuși experimentului). Variabilele independente alese de cercetător se numesc *controlate* (ele sunt manipulate într-o asemenea manieră încât variațiile răspunsurilor nu pot fi interpretate decât în funcție de variabilitatea lor intrinsecă), variabilele independente care intervin fără voința cercetătorului se numesc *parazite* (de obicei sunt necunoscute sau neglijate ; când sunt totuși cunoscute/descoperite, experimentatorul încearcă neutralizarea lor). De obicei, relația fundamentală dintre două variabile poate fi exprimată sub forma : $Y = f(X)$, ceea ce înseamnă că Y este funcție de X , adică Y se schimbă ori de câte ori variază X .

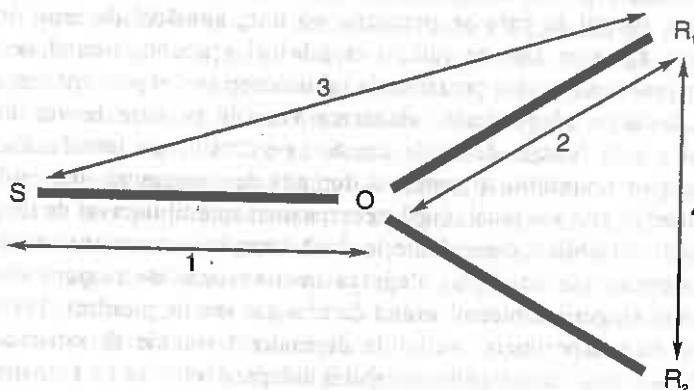


Fig. 3.3. Relațiile dintre variabile

În figura 3.3 sunt redate patru situații tipice : 1) $O = f(S)$: ce evenimente din mediu influențează caracteristicile organismului ? ; 2) $R = f(O)$: ce caracteristici ale organismului conduc la un anumit tip de răspuns ? ; 3) $R = f(S)$: variațiile stimulului antrenă variațiile răspunsului ; 4. $R_1 = f(R_2)$: ce relații există între aceste două tipuri de răspunsuri ? (apud Droz și Richelle, 1994, p. 45).

În funcție de combinarea celor două categorii de variabile (dependente și independente) rezultă mai multe *tipuri de experimente*. Criteriile după care s-a făcut clasificarea

acestora sunt extrem de variate. Unii autori au preferat să le clasifice după gradul de intervenție a cercetătorului în manipularea variabilelor. John Stuart Mill (1803-1873) împărgea experimentul, după acest criteriu, în experiment natural (în care situația experimentală este oferită de natură) și *experiment artificial* (în care situația experimentală este anume creată de cercetător). Claude Bernard, în același sens, vorbea de *experimentul activ* sau *provocat* și *experimentul pasiv* sau *invocat*, iar F.S. Chapin (1947) de *experimentul proiectat* și *experimentul ex post facto* (în care cercetătorul reconstruiește mintal ceea ce a provocat natura). Alți autori pornesc în clasificarea experimentelor de la numărul grupurilor utilizate și mai ales de la maniera operării cu acestea. Astfel, Edgar Sydenstricker, încă din 1928 diferenția *experimentul simultan*, bazat pe compararea grupului experimental cu grupul de control într-o secțiune transversală, de *experimentul succesiv*, care presupune compararea grupului experimental cu el însuși într-o secțiune longitudinală. În sfârșit, sunt și autori care utilizează criterii combinate în clasificarea experimentelor. Greenwood, amalgamând clasificarea lui Sydenstricker cu cea a lui Chapin, obține patru tipuri de experimente; *proiectat simultan*; *proiectat succesiv*; *ex post facto cauză - efect*; *ex post facto efect - cauză*. După prezența sau absența ipotezei, desprindem *experimentul explorator* (cel care se face pentru a vedea „ce se întâmplă”) și *experimentul de confirmare* (care tinde spre verificarea ipotezei explicit formulate). Dacă, în vederea prevenirii erorilor ulterioare, dorim să cunoaștem anticipat eficiența unui procedeu sau a unei proceduri experimentale oarecare, putem organiza un *experiment pilot* sau *prealabil*, pe un număr restrâns de subiecți. Dependent de particularitățile relației ce urmează a fi stabilită, există *experimentul funcțional* (centrat pe stabilirea relației funcționale dintre diferitele valori ale variabilei independente și modificările apărute în condițiile subiecților) și *experiment factorial* (care măsoară modificarea variabilei dependente ca urmare a modificării unui „factor”). Când intenționăm să testăm care dintre două ipoteze contrare este adevărată, apelăm la *experimentul crucial*.

Însă cele mai răspândite tipuri de experimente, regăsite la majoritatea autorilor, sunt *experimentul de laborator*, *experimentul natural*, *experimentul psihopedagogic* (ca o variantă a celui natural).

Experimentul de laborator presupune scoaterea subiectului din ambianța lui obișnuită de viață și activitate și introducerea într-o ambianță artificială, anume creată (camere special amenajate, aparatură de laborator, condiții și programe de desfășurare a experimentelor bine determinate, deseori obligatorii). Experimentul de laborator are o serie de avantaje (stabilște mai bine relațiile cauzale dintre fenomenele studiate, oferă date atât de ordin calitativ, cât și cantitativ, dispune de un grad mai mare de precizie și rigurozitate), dar și nenumărate dezavantaje. Astfel, condițiile artificiale în care este pus subiectul pot afecta reacțiile acestuia; forța unor variabile care intervin în laborator este cu totul alta decât cea din viață reală, de aceea, subiectul o poate subestima sau suprareaprecia; experimentatorul sugerează uneori involuntar ce anume aşteaptă de la subiecți, deformându-le astfel reacțiile; la rândul lor, subiecții au tendința de a se prezenta într-o lumină favorabilă pentru a obține stima experimentatorului sau recompensa promisă.

Pentru a contracara aceste dezavantaje se utilizează o altă formă de experiment, și anume *experimentul natural*, care presupune aplicarea probei sau sarcinii declanșatoare într-un cadru obișnuit, familiar de existență și activitate a individului. La copii, acest tip de experiment poate lua forma jocului. De pildă, în grădiniță poate fi organizat cu mare

ușurință un experiment asociativ-verbal care constă în a adresa copilului un stim verbal (un cuvânt) la care el trebuie să răspundă cu unul sau mai multe cuvinte care îl vin în minte, asemănătoare sau diferite de cel prezentat. Dacă ne interesează viteza de asociere, atunci timpul de rezolvare al sarcinii va fi limitat. Dacă dorim să aflăm potențialul asociativ al copilului, fluiditatea planului său mintal, atunci timpul de asociere va fi liber (nelimitat). Prin acest experiment sondăm nu numai unele caracteristici ale limbajului copilului, ci și nivelul lui cultural sau de inteligență. Deși experimentul natural presupune schimbarea (varierea) condițiilor de manifestare a diferențelor fenomene psihice, trebuie să fim atenți ca modificările introduse să nu altereze reacțiile firești ale subiectului.

O formă particulară a experimentului natural, utilizată în condițiile procesului instructiv-educativ, este *experimentul psihopedagogic*. Acesta poate fi de două feluri: *constatativ* (urmărește fotografarea, consemnarea situației existente la un anumit moment) și *formativ* (întențează spre introducerea în grupul cercetat a unor „factori de progres” în vederea schimbării comportamentelor, schimbare constatătă prin compararea situație inițiale cu cea finală). Dacă intenționăm să verificăm superioritatea unui procedeu didactic, predăm la o clasă folosind noul procedeu, iar la alta, folosind modelul tradițional. Comparând performanțele elevilor înainte de introducerea noului procedeu cu cele obținute după folosirea lui și mai ales cu cele de la clasa la care s-a predat după procedeele tradiționale, vom ști dacă noul procedeu este eficient sau nu.

Cele trei forme clasice ale experimentului (de laborator, natural, psihopedagogic) au, după cum s-a văzut, o serie de limite. Alături de cele menționate adăugăm și *ignorarea statutului de cercetător și experimentator al subiectului investigat*. Este de domeniul evidenței faptul că omul se manifestă în diferite situații ca experimentator al propriului său destin. El își „experimentează” capacitatele, calitățile, trăsăturile, adică și le „încearcă”, și le „testează” în diferite situații pentru a afla care este nivelul lor de dezvoltare, pe scurt, pentru a și le cunoaște mai bine, a și le forma, dacă lipsesc, a le ameliora, dacă sunt necorespunzător formate. Omul nu se experimentează însă doar pe sine, ci și pe alții, pentru a vedea care este imaginea acestora despre sine. La rândul său, el este supus experimentării de către ceilalți. Iată de ce în anii din urmă s-a introdus o nouă formă de experiment: *autoexperimentul*, utilizabil mai ales în cercetările psihosociale (vezi Mureșan, 1980). În esență, autoexperimentul constă în solicitări adresate subiectului supus cercetării de a-și proiecta și finaliza singur experimente în raport cu partenerii de interacțiune (persoane, grupuri, relații, proceze și produse psihosociale și sociale, obiecte și fenomene fizice). Autoexperimentul îndeplinește funcții de cercetare, educare și diagnoză, disponând totodată de o serie de avantaje: schimbă vizuirea asupra individului care este văzut nu doar ca un obiect de experimentare, ci și ca un coparticipant; crește gradul de participare, siguranță, atașament, interes și deschidere a subiectului față de cercetare; oferă subiectului posibilitatea de a-și stabili singur variabilele de experimentare adaptate la structura lui de personalitate, spre deosebire de experimentul clasic în care acestea sunt impuse din afară în mod normativ.

Foarte apropiat de autoexperiment este și *experimentul cu un singur subiect*, cu deosebirea că acesta din urmă se poate realiza de către cercetător nu doar pe sine (ca în cazul autoexperimentului), ci și pe un alt subiect. Tradiția experimentului cu un singur subiect este veche în psihologie. Acest tip de experiment a fost utilizat chiar mai frecvent decât experimentul de grup, cu mai multe persoane. De exemplu, Fechner a lucrat extensiv asupra subiecților unici (asupra lui și asupra cununatului său); Ebbinghaus a

experimentat anumite caracteristici ale memoriei pe el însuși ; Wundt a condus nenumărate experimente pe subiecți unici ; Titchener a recurs la introspecție tot pe un singur subiect ; Pavlov și-a efectuat cercetările pe câini unici. Lista ar putea continua. Demn de subliniat este faptul că cercetările pe subiecți unici au fost predominante până în anii '30, când au apărut primele metode statistice moderne. După 1930 unii psihologi au continuat să lucreze cu subiecți unici. Skinner chiar a negat utilitatea statisticii, afirmând că mai curând ar studia un animal de 1000 de ori decât 1000 de animale pentru o oră fiecare. Experimentul cu subiect unic se caracterizează prin faptul că variabilitatea cea mai mare care apare în comportamentul subiectului este *impusă* de situație și, de aceea, poate fi *înlăturată* prin controlul experimental riguros. Diferențele individuale apărute în experimentele cu mai mulți subiecți au *variabilitate intrinsecă* și ar trebui *controlate și analizate statistic* (vezi Sidman, 1960). Ca strategii de cercetare sunt folosite : *strategia AB* – *stabilirea unui punct de referință* (măsurarea unui comportament înaintea intervenției, care stabilește un punct de referință în evaluarea eficacității intervenției) ; *strategia ABA* – *utilizarea evitării intervenției* (implică o perioadă de referință și o perioadă de intervenție, urmate de evitarea intervenției) ; *strategia ABAB – intervenții repetate* (reprezintă un design de tip ABA cu intervenții repetate după faza de evitare) ; *strategia interacționistă* (modificarea unei câte unei a variabilelor pentru a determina efectele fiecăreia dintre ele) ; *strategia multiplelor puncte de referință* (introduce manipularea experimentală la momente diferite în cursul comportamentelor, pentru a vedea dacă schimbarea comportamentelor coincide cu manipularea lor) ; *strategia criteriului de schimbare* (introduce în mod succesiv mai multe criterii stringente în vederea reîntăririi, pentru a vedea dacă schimbarea comportamentului coïncide cu reîntărea schimbării (pentru detalii și exemple vezi McBurney, 1983, pp. 189-196). Dintre avantajele experimentului cu un singur subiect enumerăm : centrarea pe performanța individuală ; centrarea pe „marile efecte”, evitarea problemelor etice și practice ; flexibilitatea designului experimental (pentru informații detaliate cu privire la experimentul cu un singur subiect, vezi Fortin, 1988 ; David, 1999).

Experimentul mintal este un alt tip de experiment la care s-a recurs adeseori în științele naturii, dar și în psihologie. Experimentul mintal este cel care se desfășoară în minte sau, mai bine spus, după expresia lui Brown, „în laboratorul mintii”. „Dincolo de acest crâmpel de metaforă, este greu de spus exact ce sunt ele. Le recunoaștem atunci când le vedem : sunt reprezentabile ; presupun manipulări mintale ; nu sunt numai consecințe ale unui calcul teoretic ; sunt adesea (dar nu întotdeauna) imposibil de executat ca experimente reale, fie pentru că ne lipsește tehnologia relevantă, fie pentru că ele sunt pur și simplu imposibile în principiu” (Brown, 1996, p. 234). Încercând să le clasifice, Brown distingea : *experimente mintale distructive* (joacă rol de respingere a unei concepții, teorii, ipoteze) ; *experimente mintale constructive* (furnizează dovezi în sprijinul unei teorii) ; *experimente mintale platonice* (sunt simultan distructive și constructive, distrug vechiul și creează nou). Experimentele mintale vizează fie o anumită lege, fie legitatea în general. Referindu-se la cele din prima categorie, pe care le numește *nomice*, Sorensen desprinde următoarele varietăți : *de clasificare a legilor* ; *de justificare a legilor* (experimentele de „susținere” a unei ipoteze, de respingere a enunțului unei legi ; de întărire a unei obiecții, respingând un enunț ; experimentele bazate pe amestecuri de respingeri și confirmări : se respinge enunțul originar al legii, dar se susține o versiune strâns legată de acesta) (vezi Sorensen, 1996, pp. 243-249).

Experimentul mintal se opune celui obiectual (real sau pozitiv); el se bazează pe intuiție și imaginea, apelează frecvent la esențializarea realului empiric, implică o mare capacitate de dedublare a cercetătorului care proiectează și execută, inițiază și evaluatează, acționează și așteaptă (despre virtuile experimentului mintal în psihologie, vezi Mânzat, 1996).

Experimentul, indiferent de tipul său, apelează la mai multe *scheme/modele experimentale*. Clasificarea acestora este făcută după mai multe criterii. Unul dintre acestea îl constituie *numărul grupurilor utilizate și specificul măsurătorilor făcute*. Din acest punct de vedere desprindem următoarele scheme experimentale: 1) utilizarea a două grupuri, unul experimental și altul de control, cu măsurarea numai „după” introducerea factorilor experimentali; 2) utilizarea a două grupuri, cu măsurarea atât „înainte”, cât și „după” introducerea variabilei independente; 3) utilizarea unui singur grup, fie cu măsurarea „înainte” și „după” introducerea variabilei independente, fie cu măsurarea numai „după” introducerea ei. Cook și Campbell (1976) consideră că acestea din urmă sunt pre-experimente sau quasi-experimente, având o valoare limitată întrucât nu permit testarea severă a ipotezelor. Ele nu trebuie însă ignorate, deoarece pot sugera noi ipoteze. Alte modele experimentale pot fi imaginate pornind de la *numărul variabilelor independente manipulate de cercetător*. Din această perspectivă, desprindem modele experimentale cu o singură variabilă independentă, chiar dacă aceasta are valori diferite, și modele experimentale cu mai multe variabile independente (multi-variate). În sfârșit, există și modele experimentale care pornesc de la *modul de prezentare a stimulilor și de cuplare a lor cu reacțiile*. Fiind vorba despre relația dintre *stimul și reacție*, mediată de *personalitate*, acestea iau mai multe forme, ca în figura 3.4.

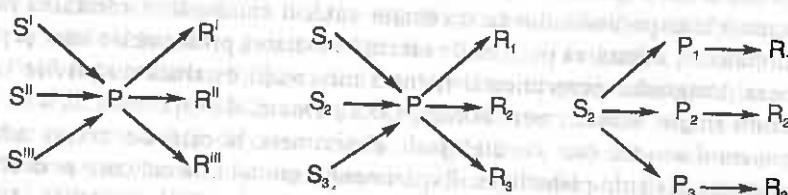


Fig. 3.4. Tipuri de scheme sau modele experimentale

În prima schemă este vorba despre prezentarea repetată a unuia și același stimul și despre progresul înregistrat ca urmare a acestei repetări. Ea se utilizează, de obicei, în toate situațiile de învățare prin repetare (în memorarea unui text, în formarea deprinderilor).

În cea de-a doua schemă avem de-a face cu prezentarea unor stimuli diferenți uneia și același persoane, fapt care se soldează cu reacții diferite. Se utilizează tot în situațiile de învățare, dar pentru a surprinde superioritatea unui anumit tip de stimulare. De pildă, care tip de învățare este mai productivă, cea bazată pe memorarea mecanică sau cea care folosește memorarea logică?; cea în care se memorează unitățile logice, ideile principale, sau cea textuală? Punând unul și același subiect în aceste situații vom ști care dintre ele este mai productivă.

În schema a treia se are în vedere aplicarea unuia și același stimul la persoane diferite, fapt care se va solda, cum este și firesc, cu obținerea unor reacții diferite. În

această schemă se modelează situațiile de învățare colectivă și se încearcă surprinderea rolului diferențelor individuale în procesul învățării. Aceste experimente dă posibilitatea clasificării subiecților în funcție de rezultatele obținute.

Demersurile întreprinse de cercetător în aplicarea metodei experimentului, pe care le sintetizăm după Beauvois, Roulin și Tiberghien (1990, pp. 68 și urm.), sunt următoarele :

- *generarea surselor de variație* ; în această fază cel mai important lucru este stabilirea variabilei dependente ce urmează a fi investigată ;
- *formularea paradigmelor experimentale* ; o variabilă dependentă nu poate fi observată în orice tip de condiții, de aceea este necesară precizarea situației în care aceasta va fi studiată ; între variabila dependentă și situație (Vd, S) sau între variabila dependentă și modul de tratare experimentală (Vd, Te) se creează un cuplu numit paradigmă experimentală ; de exemplu, cuplul : prezentarea unei liste de cuvinte și numărul de răspunsuri restituite imediat de subiecți formează paradigmă reamintirii libere ; noțiunea de paradigmă experimentală este fundamentală pentru demersurile experimentaliste, deoarece ea constituie o sursă de ordine în cercetarea experimentală și o articulare între metodologie și teorie ;
- *emiterea și testarea ipotezei* ; nu orice idee este o ipoteză ; pentru ca o idee să fie generatoarea unui demers experimental este necesară satisfacerea unei serii de condiții : să existe o variabilă dependentă (Vd) ; să se stabilească una sau mai multe variabile independente (Vi) care sunt surse de variație ; să existe predicția unui efect, adică a manierei în care sursa de variație (Vi) va afecta variabila dependentă (Vd) ;
- *manipularea experimentală* ; aceasta, într-o expresie generală, înseamnă stabilirea a cel puțin două stări ale variabilei independente ; într-o paradigmă de reamintire liberă ar putea fi manipulată frecvența cuvintelor în vocabular, lista ce trebuie reamintită cuprinzând cuvinte uzuale, mai puțin uzuale sau chiar neuzuale ;
- *construirea planului experimental* ; principala problemă care se ridică în fața cercetătorului este aceea de a atesta existența unui efect paradigmatic, a faptului că un anumit mod de tratare experimentală este cauza comportamentului paradigmatic observat ; pentru aceasta se folosesc planuri diferite : planul unor măsuri „înainte” și „după” tratarea/intervenția experimentală, pe același grup de subiecți (fig. 3.5) ; planul măsurării independente a două grupuri, unul de control și altul experimental (fig. 3.6).

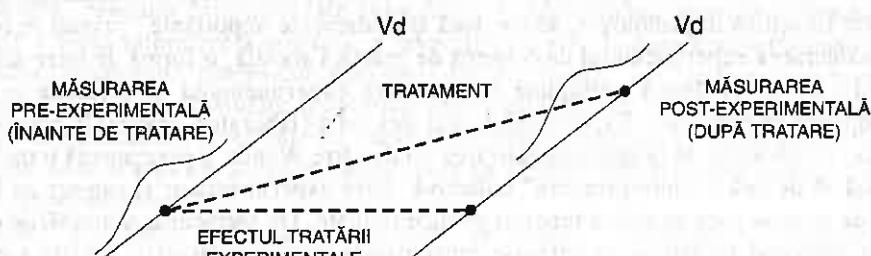


Fig. 3.5. Planul măsurării „înainte” și „după” intervenția experimentală pe același grup de subiecți

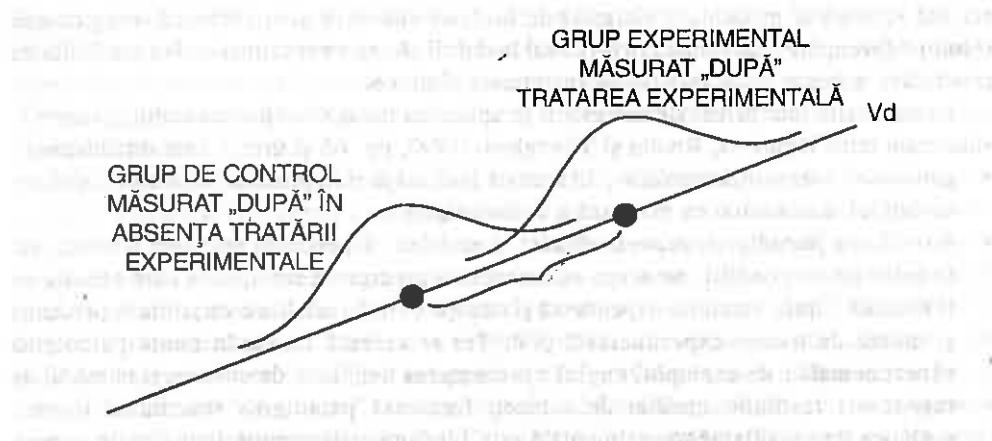


Fig. 3.6. Planul măsurării independente a două grupuri (unul experimental și altul de control)

Experimentarea în psihologie este dependentă și de instrumentele și tehniciile care o fac posibilă. De pildă, o serie de caracteristici ale percepției legate de durata de prezentare a stimulului sau de reacția subiectului nu au putut fi evidențiate atâtă vreme cât n-au fost puse la punct dispozitivele tahistoscopice (aparate care prezintă stimuli pentru durațe foarte scurte de timp) sau până ce nu au apărut calculatoarele. „Experimentării în psihologie nu i se pot stabili *a priori* frontiere legate de limitele, imprevizibile, ale progreselor tehnice. Totuși, ea își poate găsi limitări etice (intruziunea în cadrul conduitelor la om sau la animal fiind considerată, în unele condiții, imorală) sau epistemologice (intervenția experimentală fiind considerată, potrivit obiecției clasice a unor școli – fie de psihologie clasică, fie de etologie –, o perturbare a însuși obiectului pe care ea pretinde că îl studiază)” (Richelle, 1999, p. 309).

În finalul acestei analize a metodei experimentului, suntem nevoiți să precizăm faptul că în ultimii ani s-au produs modificări importante în modul de concepere a experimentului. Kurt Danziger (1991), care a dedicat o întreagă lucrare istoriei experimentului în psihologie, fără a se opri asupra perfecționării treptate a experimentului ca metodologie științifică în psihologie, aduce două amendamente importante: primul se referă la considerarea experimentului ca o formă de practică socială, o formă de inter-acțiune umană; cel de-al doilea presupune interpretarea experimentului în corelație cu alte metodologii de cercetare. Experimentul, mai ales cel de laborator, realizat în condiții de izolare, a cunoscut, de la instituționalizarea lui de către Wundt, o permanentă translație, tînzând să devină o „întreprindere” colectivă. Între experimentator și subiect au loc o serie de procese care modifică funcțiile psihice studiate. De asemenea, schimbările ce au loc în subiectul investigat au serioase repercusiuni asupra organizării sociale a experimentului. Pe de altă parte, experimentul clasic, tradițional, academic, dată fiind dezvoltarea și a altor metodologii de cercetare, nu mai putea rămâne nemodificat. Danziger se referă în mod expres la metodologia experimentului clinic dezvoltată de psihologia franceză și la metodologia cercetării genealogiilor pusă la punct de Galton, centrată pe investigarea distribuției unor caracteristici psihice într-o populație dată, pe

introducerea noțiunii statistice de eroare pentru a explica variațiile performanțelor individuale. Toate acestea au adus modificări importante în organizarea experimentului, care, în zilele noastre, se deosebește mult de aşa-numita „introspecție experimentală” a școlii de la Würzburg. Chiar cu aceste perfeccionări, experimentul are, în general, o serie de limite, dintre care trei ni se par a fi esențiale: limite ce țin de *dimensiunea fenomenelor* investigate, de durata vieții, de longevitatea organismului (dacă aceasta este relativ scurtă, experimentul este posibil; dacă, în schimb, ea este mai lungă, depășind-o pe cea a experimentatorului, atunci experimentarea nu este posibilă); *limite morale* (care provin din necesitatea de a nu aduce nici o atingere fizică sau morală subiecților investigați); *limite epistemologice* (intervenind în desfășurarea fenomenelor, experimentul le constrâng, mai mult, el creezează pur și simplu un nou obiect care nu mai este același cu cel propus inițial pentru a fi studiat). Din aceste considerente, uneori, în psihologie, recurgerea la alte metode de cercetare devine o necesitate stringentă.

2.3. Metoda con vorbirii

Con vorbirea este o discuție angajată între cercetător și subiectul investigat, care presupune: relația directă, de tipul „față în față”, între cercetător și subiect, schimbarea locului și rolurilor partenerilor (cel care a întrebat poate să și răspundă, cel care a răspuns poate să și întrebe); sinceritatea deplină a subiectului, evitarea răspunsurilor incomplete, de fațadă, a celor care tind a-l pune într-o lumină favorabilă, a deformărilor voluntare; existența la subiect a unei oarecare capacitați de introspecție și autoanaliză, evaluare și autodezvăluire; abilitatea cercetătorului în a obține angajarea deplină și autentică a subiecților în con vorbire; empatia cercetătorului (transpunerea acestuia în stările psihice ale subiectului, postarea pe pozițiile acestuia pentru a-i intui reacțiile, a-l înțelege mai bine). Con vorbirea este considerată metoda psihologică cea mai complicată și cea mai greu de învățat. Este complicată din mai multe motive: 1) în cadrul ei, influența reciprocă dintre cercetător și subiectul investigat este mai mare decât în oricare altă metodă; 2) presupune recoltarea mărturiilor subiectului, care pot fi incomplete sau chiar deformate (involuntar, dar și voluntar); 3) implică o selecție a relatărilor făcute de subiect, or, aceasta s-ar putea să fie la fel de subiectivă ca și relatarea însăși.

Spre deosebire de observație și experiment – prin intermediul cărora investigăm conduitele, reacțiile exterioare ale subiectului –, con vorbirea permite sondarea mai directă a vieții interioare a acestuia, a intențiilor ce stau la baza comportamentului, a opiniei, atitudinilor, intereselor, convingerilor, aspirațiilor, conflictelor, prejudecăților și mentalităților, sentimentelor și valorilor subiectului. În afara informațiilor referitoare la trăirile prezente sau anterioare ale subiectului, prin con vorbire urmărim și clarificarea sensului unor reacții ale acestuia, manifestate cu prilejul aplicării altor metode (observație, experiment etc.).

Există mai multe forme ale con vorbirii, și anume: *con vorbirea standardizată*, *dirijată*, *structurată* (bazată pe formularea acelorași întrebări, în aceeași formă și ordine tuturor subiecților, indiferent de particularitățile lor individuale), *con vorbirea semistandardizată* sau *semidirijată* (cu adresarea unor întrebări suplimentare, cu reformularea altora, cu schimbarea succesiunii lor etc.); *con vorbirea liberă, spontană, asociativă* (în funcție de particularitățile situației în care se desfășoară, de cele psihointividuale ale subiectului, chiar și de momentul când are loc). În afara acestor forme în care rolul

esențial îl are cercetătorul, există și alte modalități (cum ar fi *convorbirea psihanalitică*, propusă de Sigmund Freud, și *convorbirea nondirectivă*, imaginată de Carl Rogers), în care cercetătorul creează condițiile psihologice ce vor facilita destăinuirea spontană a subiectului, chiar fără ca acesta să fie permanent întrebat, astfel încât subiectul singur să ajungă la conștientizarea și soluționarea propriilor lui conflicte. Aceste forme de convorbire, mai ales cea psihanalitică, au fost denumite „asimetrice”, deoarece rețin doar faptele care sunt în acord cu postulatele concepției psihanalitice.

Pentru reușita convorbirii este necesar ca cercetătorul să se gândescă anticipat la ea, să-și structureze (în linii mari sau chiar în amănunt) întrebările; să culeagă informații despre subiect; să-i anticipate răspunsurile, pentru a ști cum să se comporte în eventualele situații neprevăzute (blocarea subiectului, refuzul lui de a răspunde etc.). Grijă cea mai mare a psihologului constă însă în a-l motiva pe subiect să se angajeze în convorbire și să furnizeze informații cât mai complete și mai reale despre sine și despre trăirile sale psihice. În acest sens, anumite trăsături personale ale cercetătorului (începând cu prezența fizică și terminând cu o serie de caracteristici de personalitate) nu sunt deloc neglijabile. Extrem de importante sunt și anumite abilități psihosociale, relaționale ale cercetătorului, atitudinile manifestate de acesta în timpul convorbirii. Rogers recomandă psihologului să manifeste o „considerație pozitivă necondiționată” față de subiect, adică să fie autentic, să se implice dezvoltat, cu simpatie, să abordeze cu căldură, cu sentimente pozitive relațiile și manifestările subiectului, chiar dacă acestea sunt uneori în contradicție cu modul său de a fi. Numai astfel subiectul capătă încredere în psiholog și se dezvăluie nestingherit. Se pare că intuiția și empatia sunt două dintre caracteristicile esențiale ale celor care aplică această metodă de cercetare.

Marele avantaj al convorbirii constă în faptul că permite recoltarea unor informații numeroase, variate și prețioase într-un timp relativ scurt și fără a necesita materiale și instalații speciale. Dezavantajul ei provine din posibila lipsă de receptivitate a subiectului, din subiectivitatea sa; de aceea se impune cu necesitate ca datele obținute să fie complete și verificate prin alte metode.

2.4. Metoda anchetei psihologice

Ancheta, ca metodă de cercetare psihologică, diferită de ancheta judiciară sau ziaristică, presupune recoltarea sistematică a unor informații despre viața psihică a unui individ sau a unui grup social, ca și interpretarea acestora în vederea desprinderii semnificației lor psihocomportamentale. „Ancheta” ca metodă de cercetare prezintă două caracteristici esențiale: 1) caracterul ei metodic, în sensul că trebuie să satisfacă unele cerințe riguroase și să permită recoltarea unor informații cuantificabile; 2) caracterul particular al realității asupra căreia se aplica: universul personal, intim al celui cercetat, părerile lui personale despre el sau despre alții (ancheta psihointividuală); universul social, instituționalizat (ancheta socială); universul psihic colectiv, supraindividual, latent sau activ, conștient sau inconștient (ancheta psihosocială). În cercetarea psihologică sunt utilizate două forme ale acestei metode, pe care le prezentăm în continuare.

Ancheta pe bază de chestionar este una dintre cele mai laborioase metode ale psihologiei, informații despre ea putând fi găsite în diverse lucrări de specialitate (S. Chelcea, 1975; F. Bacher, 1982; C. Javeau, 1985; D. Allaire, 1988 etc.). Folosirea ei științifică presupune parcurgerea mai multor etape: 1) stabilirea obiectului anchetei;

2) documentarea ; 3) formularea ipotezei ; 4) determinarea populației (universului) anchetei ; 5) eșantionarea ; 6) alegerea tehniciilor și redactarea chestionarului ; 7) pretestul (pentru a vedea dacă chestionarul a fost bine elaborat) ; 8) redactarea definitivă a chestionarului ; 9) alegerea metodelor de administrare a chestionarului (prin persoane speciale destinate acestei operații sau prin autoadministrare) ; 10) desprierea rezultatelor ; 11) analiza rezultatelor obținute în raport cu obiectivele formulate ; 12) redactarea raportului final de anchetă. Dintre toate acestea, etapele 6 și 8 au o mare importanță. Chestionarul constituie instrumentul esențial al acestei forme de anchetă. Din păcate, nu există unanimitate în opinile privind definirea lui. Mucchielli are dreptate atunci când afirmă că „un chestionar nu trebuie să fie considerat o listă de întrebări” (Mucchielli, 1968, p. 9), aşa cum, din nefericire, se mai procedează și astăzi. Dimpotrivă, arată el, toate mijloacele de cercetare a răspunsurilor (întrebări propriu-zise, alegeri de imagini și desene, modalități de măsurare a atitudinilor, tehnici de relevare a personalității) pot fi folosite într-un chestionar. Claude Javeau era de părere că și o serie de teste psihologice, cum ar fi testele de activități, de randament, de rezolvare de probleme, de învățare etc., ar putea fi introduse în chestionare (Javeau, 1985, pp. 75-76). Aceasta nu înseamnă că trebuie să confundăm chestionarele anchetei psihologice cu chestionarele sau inventarele de personalitate, care au scopuri psihodiagnostice. Reținând această diferențiere, Septimiu Chelcea definește chestionarul ca fiind „o succesiune logică și psihologică de întrebări scrise sau de imagini grafice cu funcție de stimuli, în raport cu ipotezele cercetării, care prin administrarea de către operatorii de anchetă sau prin autoadministrare determină din partea celui anchetat un comportament verbal sau nonverbal, ce urmează a fi înregistrat în scris” (Chelcea, 1975, p. 140).

În legătură cu construirea chestionarului, cercetătorul psiholog trebuie să manifeste atenție față de următoarele probleme : 1) *stabilirea conținutului întrebărilor* (de regulă acestea putând fi : întrebări factuale sau de identificare – cer date obiective despre subiect, cum ar fi vârsta, sexul, studiile etc. ; întrebări de cunoștințe ; întrebări de opinii și atitudini ; în sfârșit, întrebări de motivație) ; 2) *stabilirea tipului întrebărilor* (cu răspunsuri dihotomice închise, precodificate – da, nu ; cu răspunsuri libere, postcodificate – lăsate la inițiativa subiectului ; cu răspunsuri în evantai – mai multe răspunsuri din care subiectul reține unul, două, care se potrivesc modului său de a fi, de a gândi sau pe care le ierarhizează în funcție de valoarea acordată) ; 3) *stabilirea formei întrebărilor* care este capabilă să surprindă mai multe modalități de raportare la realitatea sondată : perceptiv („Ce impresie ţi-a făcut noul profesor ?”), proiectiv-prezumтив („Intenționezi să-ți schimbi opțiunea profesională făcută ?”), apreciativ-evaluativ („Consideri că angajarea ta în activitatea profesională este satisfăcătoare ?”), motivator-explicativ („De ce te pasionează electronica ?”). Prin aceste forme distincte ale întrebărilor se obține diferențierea mai riguroasă dintre planul real și aspirațional, se sesizează mai direct gradul de conștientizare al subiectului ca și capacitatea sa de înțelegere ; 4) *evitarea unor greșeli în formularea întrebărilor*, ca de pildă : întrebări prea generale ; limbaj greoi, artificializat, tehnicist, științific ; cuvinte ambigue, cu dublu înțeles ; cuvinte vagi („cam așa”, „de regulă”) ; întrebări tendențioase, care sugerează răspunsul ; întrebări prezumтиве (care presupun cunoașterea dinainte a unor date despre cel investigat) ; întrebări ipotetice (care atrag după ele un anumit tip de răspuns, de obicei afirmativ) ; 5) *stabilirea structurii chestionarului, a ordinii întrebărilor* (cea mai nimerită este următoarea : întrebări introductory, de contact, de „spart gheata” ; întrebări de trecere sau de „tampon” ; întrebări filtru ; bifurcate ; de motivație ; de control ; de identificare).

Metoda anchetei sociale poate fi folosită cu succes în diferite tipuri de acțiuni sociale (studiu pieței, publicitate, propagandă) sau psihologice, indiferent de natura lor politică, pedagogică etc. Reinjectarea rezultatelor anchetei în populația anchetată reprezintă un asemenea tip de „acțiune psihologică”, deoarece prin intermediul ei se urmărește: informarea populației de anchetă; sensibilizarea ei față de o problemă și mobilizarea energiei în sensul unei acțiuni pozitive; modificarea climatului grupului, a percepției globale a situației în care se află subiecții.

Ancheta pe bază de interviu presupune raporturi verbale între participanții aflați față în față, centrarea asupra temei cercetate, direcția unilaterală de acțiune, fiecare participant păstrându-și locul de emițător sau de receptor. Interviul, deși strâns legat de alte fenomene (întâlnirea, con vorbirea, dialogul, interrogatoriul), se deosebește net de ele. Astfel, interviul presupune întâlnirea, fără ca întâlnirea să presupună neapărat interviul. Între ele se stabilesc relații ca de la mijloc la scop. În întâlnire, interviul este unul dintre scopurile posibile. În con vorbire, avem schimb de informații în ambele sensuri, persoanele schimbându-și permanent locurile, fapt care nu este posibil în interviu. Dialogul și interviul se presupun reciproc, prin ele făcându-se trecerea de la o stare la alta; totuși, interviul este mai mult decât un dialog, fiindcă în cadrul lui se obțin informații pe care nu le cunoaștem dinainte. În fine, atât interrogatoriul, cât și interviul vizează strângerea de informații, ambele fiind de tip maieutic; totuși, în interrogatoriu există conștiința faptului că o forță exterioară impune obținerea unui răspuns, în timp ce în interviu se lasă la alegerea subiectului posibilitatea de a răspunde sau nu (vezi Daval, 1967, vol. I, pp. 121-123).

În calitatea sa de strategie de culegere a informațiilor, interviul poate fi conceput ca metodă integrată altor metode mai largi sau ca metodă de sine stătătoare, cu legile și caracteristicile sale proprii. Există interviuri *individuale* și de *grup*, apoi interviuri *clinice* (centrate pe persoană) și *focalizate* (centrate pe tema investigată). Clasificarea interviurilor poate fi făcută și după alte criterii: scopul lor, gradul de implicare a participanților, intenționalitatea interviewatorului etc. Luând în considerare asemenea criterii, Malim și Birch au desprins următoarele tipuri de interviuri: *interviul ostil* (când cele două părți au scopuri diferite); *interviul de cercetare* (caracterizat printr-o minimă implicare personală a ambelor părți, fapt care crește gradul de obiectivitate); *interviul raport* (presupune un mare grad de interacțiune și cooperare pentru atingerea scopului propus); *interviul încrederii asimetrice* (o parte este mai încrezătoare decât alta, ca în relația dintre medic și pacient, în care pacientul are un mai mare grad de încredere în medic decât invers); *interviul de profunzime* (în care intenția interviewatorului este de a stabili un grad maxim de încredere a interviewatului în vederea explorării perspectivelor și motivațiilor acestuia); *interviul fenomenologic* (se bazează pe discuții libere, se sprijină mult pe încredere, are un final dechis) (vezi Malim și Birch, 1998, p. 834). Cercetarea prin interviu creează un anumit context și ridică o serie de probleme cum ar fi: ce se pierde și ce se câștigă din răspunsurile interviewatului în funcție de transcrierea lor (transcrierea completă, dar fără semne de punctuație, sau incompletă, dar cu punctuația convențională?); supra- sau sub-interpretarea (atribuirea pentru răspunsuri a unor sensuri pe care acestea nu le dețin), interpretarea parțială (textul scris pierde mult din interacțiunea vie a participanților), intenționalitatea și lecturile multiple (este bine ca cercetătorul să dispună de multe perspective fără ca acestea să conducă la denaturarea răspunsurilor participanților), efectele relațiilor anterioare (cunoașterea celor interviewați s-ar putea solda fie cu o mai mare deschidere a participanților, fie cu

formularea unor ipoteze asupra acestora care să nu corespundă realității); pericolul fetișizării anumitor strategii; interpretativitatea și contratransferul etc. (vezi Banister et al., 1996, cap. IV).

Multe dintre problemele anchetei pe bază de interviu sunt comune cu cele ale anchetei pe bază de chestionar sau chiar cu cele ale metodei con vorbirii; de aceea, nu mai stăruim asupra lor. Amănunte pot fi găsite în literatura de specialitate (vezi Mucchielli, 1967).

Ambele forme de anchetă permit investigarea unui număr mare de subiecți într-un timp relativ scurt, recoltarea unui material extrem de bogat, ca și prelucrarea lui rapidă (mai ales atunci când avem de-a face cu răspunsuri precodificate). Datele anchetei se pretează la o analiză cantitativă în vederea surprinderii unor legități statistice. Ca metodă de cercetare, ancheta psihologică are însă și o serie de limite. Datorită faptului că, pe de o parte, presupune relația dintre operatorul de anchetă și subiectul investigat, iar pe de altă parte, recurge la autocunoașterea subiectului, ea nu este scutită de intervenția unor deformări subiective. Se poate întâmpla ca subiecții, bine intenționați, să credă că ne furnizează mărturii sincere, „adevărate” din punctul lor de vedere, dar, din cauza operării cu o imagine pasageră, episodică, superficială, care induce o falsă conștientizare, să ne furnizeze de fapt informații iluzorii, neadevărate în raport cu fenomenul însuși (vezi Golu, 1989, p. 188). Fiind supusă riscului deformărilor, ancheta psihologică necesită măsuri de protecție speciale (instruirea și formarea operatorilor, standardizarea chestionarelor etc.) (pentru informații suplimentare cu privire la metoda anchetei, vezi și Singly et al., 1998; Rotariu și Iluț, 1999).

2.5. Metoda biografică

Această metodă vizează strângerea a cât mai multe informații despre principalele evenimente parcuse de individ în existența sa, despre relațiile prezente între ele ca și despre semnificația lor, în vederea cunoașterii „istoriei personale” a fiecărui individ, atât de necesară în stabilirea profilului personalității sale, cât și pentru explicarea comportamentului actual al persoanei. Este prin excelență evenimentială, concentrându-se asupra succesiunii diferitelor evenimente din viața individului, a relațiilor dintre evenimentele-cauză și evenimentele-efect, dintre evenimentele-scop și evenimentele-mijloc. Biografia oferă o imagine unitară asupra omului, facilitând cunoașterea sa concretă și contribuind la descifrarea specificului individual al persoanei. Cu toate acestea, biografia, ca metodă de cercetare, ridică o serie de probleme: poate fi ea considerată o metodă de sine stătătoare, independentă?; în ce fel indicațiile biografice ar putea fi convertite în date științifice? La prima întrebare răspunsul este negativ. „Statutul ei de metodă independentă poate fi pus în discuție deoarece principalele surse de informații biografice sunt con vorbirea și observația” (Cosmovici, 1980, p. 118). Alți autori (W. Schraml, 1964) o înglobează în con vorbire. Se pare însă că nu atât calea prin care se recoltează informațiile biografice este esențială, cât valoarea și utilitatea acestora. Specificul biografiei ca metodă de investigație psihologică ar putea să se contureze pornind tocmai de la analiza și interpretarea datelor biografice. La cea de-a doua întrebare, răspunsurile formulate sunt pozitive și mult mai încurajatoare. Au fost imaginat două categorii de procedee pentru analiza datelor biografice, unele *cantitative și selective*, altele *calitative și integrale*. H. Thomae (1968) propune analiza cursului vieții, în întregimea ei; și analiza unor microunități biografice, a unei zile obișnuite, de exemplu. Subiectul este

pus să descrie modul în care își petrece o zi obișnuită din viața sa, din momentul trezirii și până la cel al culcării. Datele astfel obținute sunt analizate prin prisma a 29 de categorii împărțite în patru grupe: 1) categorii formale (uniformitate - schimbare; armonie - perturbare); 2) categorii cognitive (închis - deschis; prietenos - dușmănos); 3) categorii existențiale (aflate în legătură cu motivația: tematica reglatoare, tematica creativă); 4) categorii reacționale (adaptare, mecanisme de apărare). Andrei Cosmovici apreciază că, deși contribuțiile aduse de Thomaie în studiul biografic al personalităților sunt interesante, categoriile propuse de autorul german nu permit o prognoză fermă asupra înșușirilor de personalitate și, mai mult decât atât, ele „fărămităză” personalitatea.

Variantele mai noi ale metodei biografice sunt cunoscute sub denumirea de *cauzometrie* sau *cauzogramă* și își propun să surprindă mai exact relațiile dintre diferențele tipuri de evenimente trăite de individ de-a lungul vieții sale. E.I. Golovahna și A.A. Kronik (1984) propun o metodică interesantă în acest sens. Subiecții, după un scurt interviu de tip non-directiv, sunt rugați ca, în calitate de „experti” în demersul de reflecție asupra propriei vieți, să participe la alcătuirea unui inventar de 15 evenimente care redau aspecte, întâmplări, transformări semnificative din viața lor. Evenimentele sunt analizate prin relaționarea lor pe perechi: cauză - efect (analiză de cauzalitate); scop - mijloc (analiză finalistă). Interpretarea cantitativă se face prin intermediul a două modalități: tabelarea relațiilor dintre evenimente (alcătuirea cauzomatricei); prezentarea lor grafică (alcătuirea cauzogramei). Modele ilustrative ale unor astfel de interpretări pot fi găsite într-un studiu publicat de Elena Mare (1987). Pentru a pătrunde în esența vieții unui individ și a o explica, metodica de cercetare ar trebui să urmeze traseul adâncirii treptate a investigației, trecând de la momentele și evenimentele externe, formale, superficiale la cele interne, psihologice, de conținut. N.A. Loghinova (1986) dezvoltă metodă biografică, propunând chiar și o nouă variantă a ei, pornind de la ideile lui B.G. Ananiev asupra personalității umane. Ea propune reprezentarea întregului drum de viață parcurs de un individ și apoi marcarea pe el a momentelor semnificative, care vor căpăta sens în raport cu întregul. Sunt imaginate și o serie de metode particulare, cum ar fi: metodica „evenimente” (enumerarea și caracterizarea de către subiect a celor fapte pe care el însuși le consideră a reprezenta într-adevăr „evenimente” în cursul biografiei sale); metodica „impresei” (reamintirea, descrierea și datarea de către subiect a celor episoade din viață sa care i-au provocat trăiri emoționale puternice, chiar dacă n-au devenit evenimente); metodica „depozițiilor martorilor” (care constă în consultarea altor persoane aflate în preajma celui cercetat, a produselor activității persoanei în cauză). Analizele cantitative și calitative, reprezentările grafice permit determinarea saturăției în evenimente a unei perioade din viața individului, stabilirea preocupațiilor, a relațiilor persoanei respective. În afara acestor procedee, care accentuează caracterul metric și operațional al metodei biografice, există și altele, centrate pe surprinderea integralității vieții unui individ, a „intimității” ei. Scriitorii oferă cele mai concluzive exemple de analize biografice monografice. Pentru ei, sondarea biografică a vieții unui personaj devine instrumentul predilect, reconstituirea trecutului fiind semnificativă pentru explicarea unor comportamente și atitudini din prezent. Analiza biografiilor redactate de unii scriitori ar putea fi, de aceea, sugestivă pentru un psiholog cercetător.

Marile avantaje ale metodei biografice sunt reprezentate de naturalitatea și autenticitatea datelor furnizate. În același timp, dat fiind faptul că ea nu este o metodă de reproducere în laborator a vieții unui individ, ci doar de reconstituire a acesteia pornind

de la diverse surse (relatăriile verbale ale subiectului, documentele personale etc.), nu este exclus ca această reconstituire să fie uneori incompletă sau chiar voit deformată. Clinica psihiatrică oferă suficiente exemple de biografii „inventate” de pacienți. Este necesar, de aceea, ca psihologul să manifeste multă prudență și chiar suspiciune în legătură cu unele date furnizate de persoana studiată, verificarea acestor informații prin alte metode fiind obligatorie.

2.6. Metoda povestirilor de viață

Este o metodă complexă, la prima vedere compozită, în esență individualizându-se în raport cu celelalte. Făcând parte din marea categorie a așa-numitelor metode de „întreținere” (con vorbirea, interviul etc.), metoda povestirilor de viață prezintă un specific aparte. „Povestirile de viață” sunt relatări ale unui subiect, incitat de un cercetător, referitoare la o parte sau la întreaga sa experiență trăită. Este vorba despre descrierea istoriei (obiective și subiective) realmente trăite de subiect. Daniel Bertaux, care s-a ocupat de această metodă începând din 1976, aducându-i o serie de perfecționări, face următoarele precizări, menite a configura specificul ei: avem de-a face cu o poveste de viață atunci când un subiect povestește unei alte persoane, cercetător sau altcineva, un episod oarecare din experiența sa trăită (de unde rezultă că povestirea de viață este o formă narativă, fără a exclude alte forme de discurs în cadrul ei); trebuie făcută o distincție netă între istoria reală a unei vieți și povestirea ei în circumstanțe date (ceea ce înseamnă că istoria unei persoane posedă o realitate prealabilă manierei în care ea este povestită și independentă de aceasta; punând în relație mai multe mărturisiri asupra experiențelor trăite ale unei situații sociale, putem depăși singularitatea lor, ajungând, prin construcție progresivă, la o reprezentare sociologică a componentelor sociale ale situației); deoarece povestirea de viață este structurată în jurul unei succesiuni temporale de evenimente și situații, rezultă că suita evenimentelor și situațiilor constituie coloana vertebrală sau linia unei vieți (care nu este neapărat armonioasă, ci balansată de forțe colective care îi reorienteză parcursul într-o manieră imprevizibilă și în general incontrolabilă); dat fiind faptul că între experiența trăită de un subiect și povestirea ei survin o serie de mediatori (percepția, memoria, reflexivitatea subiectului, capacitatele sale narative, parametrii situației de întreținere), s-ar putea crede că povestirea de viață nu este decât o reconstrucție subiectivă lipsită de legătură cu istoria reală trăită (numai că tocmai asemenea „infiltrări” ale acestor mediatori sunt proprii parcursului pe care subiectul se străduiește să-l povestească; pe de altă parte, „mediatorii” nu schimbă structura diacronică a situațiilor și evenimentelor care jalonează parcursul vieții; studiind mai multe povestiri de viață se poate degaja *nodul* lor central, care corespunde dimensiunii sociale) (vezi Bertaux, 1997, pp. 32-37). Același autor arată că „povestirile de viață” îndeplinesc o triplă funcție: *funcția exploratorie* (contribuie la descoperirea unui întreg univers de viață); *funcția analitică sau explicativă* (reprazintă o tehnică importantă de cercetare care permite analiza materialului recoltat, compararea lui cu alte informații, obținute prin alte metode); *funcția expresivă* (dobândită atunci când „povestirile de viață” sunt publicate). Înțeleasă în acest mod, metoda „povestirilor de viață”, deși pare a fi identică cu metoda autobiografică, se diferențiază de ea. Autobiografia este o formă scrisă și autoreflexivă; în cadrul ei subiectul, în singurătate, proiectează o privire retrospectivă asupra vieții sale trecute, considerată *în totalitate și ca o totalitate*.

Povestirile de viață sunt forme orale și foarte spontane, dialogate. Subiectul este invitat de către cercetător să considere experiențele sale trecute, filtrate și orientate de întrebările cercetătorului. Deși se încadrează în rândul metodelor de întreținere, „povestirile de viață” reprezintă, prin caracteristicile lor, o formă particulară a acestui tip de metode. Metoda povestirilor de viață are o mare aplicabilitate în etnosociologie (un tip de cercetare empirică fondată pe ancheta de teren, care își inspiră tehniciile de observație din tradiția etnografică, dar care își construiește obiectele prin referință la problematica sociologică).

2.7. Metoda analizei produselor activității

Potențele, forțele psihice ale omului, însușirile și capacitațiile lui se exteriorizează nu doar în conduite motorii, verbale sau expresiv-emotionale, ci și în produsele activității sale. În desenele, în creațiile literare realizate de un individ, în modul de formulare și de rezolvare a unor probleme, în construcțiile tehnice, în produsele activității științifice sau ale oricărui tip de activitate, se obiectivează, se „materializează” diversele sale disponibilități psihice. Analiza psihologică a acestor produse ale activității furnizează nenumărate informații despre dinamica și nivelul de dezvoltare a capacitațiilor psihice ale indivizilor. De exemplu, analizând desenele unui copil preșcolar putem deduce dacă acesta are sau nu spirit de observație, dacă și-a format sau nu perceptia formei, a culorilor, a proporțiilor obiectelor, dacă dispune de înclinații artistice, deprinderi de lucru, sensibilitate etc. În psihologia românească un studiu asupra desenelor copiilor a fost realizat de Ursula Șchiopu și Maria Gârboveanu (1962). Redăm, cu titlu de exemplu, două dintre desenele unor copii preșcolari, cu tema „Primăvara”, respectiv „Toamna” (vezi fig. 3.7 și 3.8).



Fig. 3.7. Desen cu tema „Primăvara”

Fig. 3.8. Desen cu tema „Toamna”

Așadar, produsul activității, „desprins” de individ, devine oglinda creatorului său, iar prin analiza lui psihologică vom reuși să aflăm multe lucruri despre însuși creatorul său. Pe lângă depistarea caracteristicilor psihice ale unor persoane în viață, metoda analizei produselor activității oferă și posibilitatea caracterizării și cunoașterii unor persoane dispărute.

2.8. Metodele psihometrice

Termenul de psihometrie a fost utilizat pentru prima dată de Christian Wolf în 1732 (*Psihologia empirica*). Psihometria este ansamblul metodelor cantitative folosite în psihologie pentru a pune în corespondență anumite proprietăți ale numerelor cu anumite proprietăți ale faptelor psihice. Mai exact, după cum o arată și numele lor, metodele psihometrice vizează măsurarea capacităților psihice ale individului, în vederea stabilirii prezenței sau absenței lor și mai ales a nivelului (gradului) lor de dezvoltare. Cea mai răspândită și mai cunoscută este *metoda testelor* psihologice. Termenul de test a fost introdus în psihologie în 1890 de către J. McKeen Cattell (1860-1944). Testele au fost utilizate mai întâi de către Binet (1857-1911) în determinarea dezvoltării intelectuale a copiilor, extinse apoi de H. Münsterberg (1863-1916) la determinarea aptitudinilor în vederea selecției profesionale, pentru ca în momentul de față să fie folosite în legătură cu orice funcție psihică și în orice domeniu de activitate.

Testul psihologic este o probă relativ scurtă, care permite cercetătorului strângerea unor informații obiective despre subiect, pe baza cărora să se poată diagnostica nivelul dezvoltării capacităților măsurate și să se poată formula un prognostic asupra evoluției lui ulterioare. Pentru a satisface acestea deziderate, testul trebuie să îndeplinească anumite condiții: *validitatea* (să măsoare exact ceea ce își propune); *fidelitatea* (să permită obținerea unor performanțe relativ asemănătoare la o nouă aplicare); *standardizarea* (să creeze aceleași condiții pentru toți subiecții supuși testării, fără a-i favoriza pe unii și defavoriza pe alții; de regulă, se standardizează: conținutul probei – același test, cu același conținut, distribuit tuturor subiecților; conduita cercetătorului față de subiecți – se recomandă utilizarea aceluiși instructiune verbală, a acelieiși conduce față de toți subiecții, pentru că dacă un subiect este primit într-o manieră atentă, afectuoasă, binevoitoare, iar altul într-o repezită, brutală, vor fi induse stări afective diferite ce și vor pune amprentă asupra performanțelor la test; timpul de aplicare a probei – care trebuie să fie egal pentru absolut toți subiecții, aceasta, evident, în cazul testelor cu durată determinată); *etalonarea* (adică stabilirea unui etalon, a unei unități de măsură a rezultatelor obținute, pentru a se cunoaște valoarea lor).

Testele psihologice se clasifică după mai multe criterii: după modul de aplicare (*individuale*; *colective*); după materialul folosit (*verbale*; *nonverbale*); după durata lor (cu *durată strict determinată*; cu *durată la alegerea subiectului*); după conținutul măsurat, după scopul urmărit prin aplicarea lor (*teste de performanță*; *teste de personalitate*; *teste de comportament* – primele cuprinzând următoarele subdiviziuni: *teste de cunoștințe*; *teste de nivel intelectual*, *teste de aptitudini*; *teste de inteligență*). În figura 3.9 prezentăm câteva exemple de itemi din teste de performanță.

Alegeți dintre cele cinci figuri notate cu litere pe aceea care se potrivește logic în problema propusă:

 este pentru ceea ce  este pentru ?

- (A)  (B)  (C)  (D)  (E) 

Radu are 12 ani, de trei ori mai mult decât fratrele său. Câți ani va avea Radu când va fi numai de două ori mai în vîrstă decât fratrele său?

- 15 16 18 20 21

Alegeți cuvântul potrivit pentru rezolvarea raționamentului:

FRATELE ESTE PENTRU SORĂ CA ȘI NEPOTUL PENTRU...

- mamă tată mătușă unchi nepoată

Care dintre cele cinci figuri se asemănă cel mai puțin cu celelalte 4?

A Z V N E

Fig. 3.9. Exemple de itemi din teste de performanță

Cele mai complexe sunt teste de personalitate, care își propun să investigheze resorturile profunde ale individului, trăsăturile lui invizibile, deseori mascate, necunoscute sau neacceptate de subiect (vezi M. Roșca, 1972). Aplicarea lor necesită luarea unor măsuri speciale (cerința adresată subiectului de a cumpăni bine pentru a se referi la însușirile dominante din conduită lui, cerința de a fi sincer în răspunsurile formulate; asigurarea caracterului confidențial al răspunsului etc.). Cât privește interpretarea lor, uneori aceasta este atât de dificilă, încât trebuie să se apeleze la ajutorul computerului. Oricât de abilitat ar fi cercetătorul prin cunoștințele sale psihologice și oricât de înzestrat ar fi el cu diverse grile de prelucrare, în interpretarea rezultatelor își spune cuvântul propria sa subiectivitate (cel puțin în unele tipuri de teste). Dintre teste de personalitate, răspândite și ușor de aplicat sunt *chestionarele* sau *inventarele de personalitate*. Acestea conțin un șir de întrebări la care trebuie să se răspundă prin DA sau NU (de exemplu: Ai deseori dorința de a simți emoții puternice? ; De obicei ești nepăsător? ; Te temi de întuneric? etc.) sau întrebări ce cuprind mai multe răspunsuri, subiectul optând doar pentru unul dintre ele (de pildă: Îmi place să asist la meciuri: a. da; b. câteodată; c. nu; Prefer oamenii: a. rezervați; b. între rezervați și sociabili; c. sociabili și ușor adaptabili; Dacă aș vedea doi copii ai vecinilor gata să se bată: a. îi las să se descurce între ei; b. nu știu ce aș face; c. i-aș potoli). Chestionarele de personalitate pot fi bifactoriale sau multifactoriale. J.H. Eysenck, aplicând un chestionar ce conținea 57 de întrebări, a ajuns la stabilirea tipurilor de personalitate extravertite și introvertite. Woodworth și Metheus, pe baza unui chestionar cu 76 de întrebări, au determinat 8 tendințe psihonevrotoice ale personalității (hiperemotivitate, impulsivitate, instabilitate etc.). R.B. Cattell, cu un chestionar de 187 întrebări, a stabilit 16 factori de personalitate, de

unde și numele chestionarului său: PF 16 (pentru informații suplimentare despre chestionarele și inventarele de personalitate, vezi Minulescu, 1996).

O altă categorie de teste de personalitate o reprezintă cele de *completare sau de descripție*. Ele presupun formularea unor începuturi de fraze ce vizează interesele, aspirațiile, convingerile, concepțiile subiectului, care sunt mai apoi terminate de subiect. De exemplu: Cel mai mult îmi doresc să ... ; Cele mai mari bucurii le am atunci când ... ; Calitățile pe care le apreciez cel mai mult la alții sunt... . O formă interesantă este „Testul celor 20 de propoziții” propus de M.H. Kuhn și T.S. McPartland (1954). Testul constă în completarea a 20 de propoziții care încep cu formularea „Eu sunt ...”. Louis Zurcher (1972), aplicând acest test, a obținut patru tipuri de propoziții: propoziții de tip A (conțin caracterizări generale și particulare de ordin fizic); propoziții de tip B (se referă la caracteristicile statutului social al subiectului); propoziții de tip C (cuprind particularitățile de ordin psihic ale subiectului); propoziții de tip D (includ identificări complexe de tip filosofic). Dominația unora dintre aceste propoziții în totalul celor lalte arată prezența unor tendințe psihocomportamentale ale subiectului. O probă oarecum asemănătoare am propus și noi, proba CSE – Cine sunt Eu? (vezi Zlate, 1989).

În sfârșit, o ultimă categorie de teste de personalitate o reprezintă *testele proiective*, care surprind dinamica psihică a unei persoane, cu elementele ei constitutive și cu relațiile dintre ele. În testele proiective nu există răspunsuri prestabilite (bune sau mai puțin bune), valoarea lor fiind dată de capacitatea de proiecție a subiectului și de cea de analiză, decodificare și interpretare a psihologului. Didier Anzieu, care s-a ocupat cu testele proiective și a scris mult despre ele, consideră că acestea au o mai redusă rigoare psihometrică în standardizare, etalonare, ca și în estimarea sensibilității, fidelității și validității. De aceea, unii autori evită deseoară termenul de *teste proiective*, înlocuindu-l cu cel de *metode sau tehnici proiective* (vezi Anzieu, 1997). Cele mai cunoscute sunt *Testul Rorschach* sau *testul petelor de cerneală* (propus de psihiatrul elvețian H. Rorschach în 1921), *TAT*-ul sau *Testul Aperceptiv Tematic*, propus de H.A. Murray în 1938, *Testul de frustrație Rosenzweig* (1948). Primul cere subiectului ca pornind de la stimuli vagi, nestructurați (vezi fig. 3.10), să spună ce crede că reprezintă planșa respectivă.

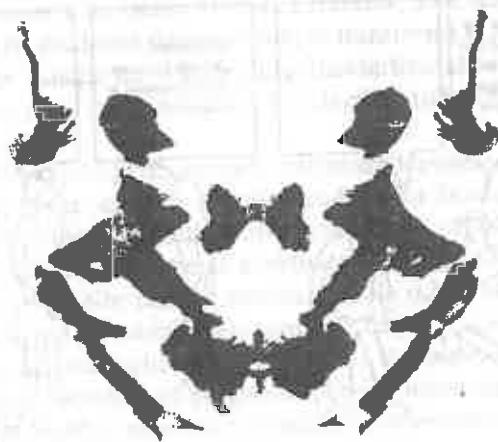


Fig. 3.10. Exemplu de planșă din testul Rorschach

Cel de-al doilea, pornind de la o imagine (vezi fig. 3.11), cere subiectului să construiască o povestire de aproximativ 300 de cuvinte în care să precizeze: ce s-a întâmplat în imaginea respectivă; care sunt gândurile, sentimentele personajelor? ; ce anume a determinat situația respectivă? ; care va fi dezvoltarea ei?



Fig. 3.11. Exemple de planșe din testul TAT

Mai recent, Eric Loonis a propus o nouă variantă, nedefinitivată, numită TAST (test aperceptiv sistemic tematic), pentru abordarea relațiilor interpersonale, care valorifică lucrările unor autori ca D. Anzieu, R. Caes, A. Rufiot, fiind bazată pe un model psihosistemnic familial rezultat din transpoziția conceptelor psihologiei proiective individuale în psihologia grupurilor sau familială (vezi *Le Journal des psychologues*, nr. 101, 1992). Cel de-al treilea test modelează diferite situații în care oamenii sunt frustrați (vezi fig. 3.12).

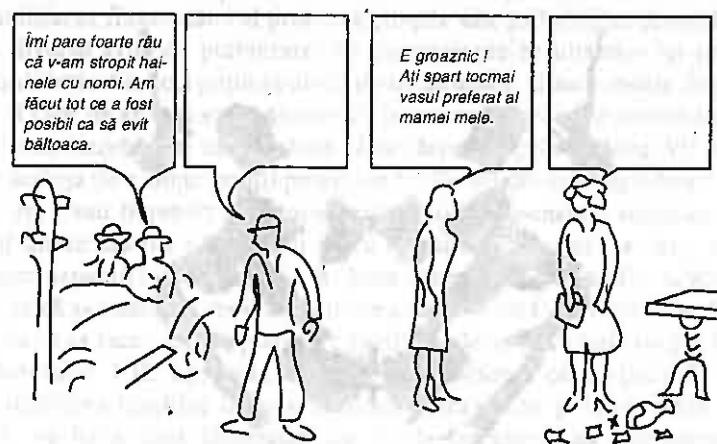


Fig. 3.12. Exemple de planșe din testul de frustrație Rosenzweig

Acstea teste se numesc *projective* deoarece subiectul, în încercarea să de a structura imaginea, de a-i da un sens, de a elabora o povestire, își proiectează, își exteriorizează propriile trăsături de personalitate, modul său de a fi și de a gândi, dorințele cele mai ascunse. Deși testele projective sunt cele mai dificile, mai ales în partea lor de interpretare, ele rămân cele mai semnificative și mai eficiente instrumente de sondare a personalității, chiar dacă, așa cum constată un autor, adeseori s-a făcut abuz de ele, mai ales în psihopatologie (vezi Anzieu, 1997).

Testele, în general, au o mare utilitate în psihologie. Ele sunt folosite ca instrumente de cercetare în vederea psihodiagnozei. De exemplu, Nicolae Mitrofan (1997) le găsește aplicabilitatea în testarea psihologică a copilului mic. Pavel Mureșan (1987) le integrează în universul cromatic al omului, preferința pentru culoare fiind „oglinda universului nostru interior”. Testele pot servi însă și ca mijloc de autocunoaștere și autoevaluare. În ultimul timp au apărut o multitudine de lucrări dedicate prezentării diferitelor teste menite să ajute pe oameni să se cunoască mai bine (vezi Neculau, 1997, 1998; Arădăvoaicei și Popescu, 1998, 1999; etc.).

Testul este considerat uneori o metodă experimentală sau o varietate de experiment. În realitate, testul și experimentul se diferențiază atât prin scopul pe care îl au, cât și prin tehniciile utilizate.

Dacă pornim chiar de la definiția lor, vom constata că experimentul tinde spre stabilizarea unor relații de tip cauzal, pentru a ajunge la formularea unor legități psihologice, în timp ce testul presupune măsurarea obiectivă și standardizată a unui eșantion de comportament. Alexandru Roșca adaugă la această diferențiere și o alta, arătând că testul nu implică manipularea activă a unei variabile independente. Chiar dacă în cazul lui se vorbește de existența unei variabile independente, aceasta este nonexperimentală, neputând fi variată de cercetător. Aplicând un test de memorie, vom afla câte cuvinte reține un copil de 6 ani și câte reține unul de 7 ani. Vârsta, ca variabilă independentă, este dată și nicidcum variată de cercetător. În test, variabila independentă nu constituie altceva decât criteriul de selecție a subiecților. Deși între test și experiment există diferențe semnificative, ele pot trece unul în altul. De exemplu, unele teste de memorie sunt folosite ca situații sau stimuli în cercetarea experimentală, pentru a se studia modul de memorare a cuvintelor izolate, a frazelor, a versurilor etc. La rândul ei, o situație experimentală, dacă este standardizată, se transformă în test. Timpul de reacție studiat în laborator în funcție de o serie de particularități ale stimulilor (intensitate, similaritate etc.) poate fi aplicat și ca probă de selecție a șoferilor sau aviatorilor (vezi Roșca, 1978, pp. 32-33).

Deși oferă mari posibilități în diagnoza nivelului de dezvoltare a însușirilor psihice, testele au și suficiente limite, datorate mai ales modului lor de concepere, de aplicare și de valorificare a rezultatelor. Alexandru Roșca (1963) arată că testele iau în considerare rezultatul, dar nu și felul în care se ajunge la obținerea lui. Anne Anastasi (1969), făcând o analiză mai subtilă a cauzelor care au condus chiar la o revoltă „antitest”, consideră că acestea sunt: confuziile și ambiguitățile conținute de test; ignorarea de către autorul testului a deosebirilor de nivel cultural ai subiecților; rigiditatea clasificărilor; imposibilitatea psihologului de a formula un diagnostic pornind numai de la rezultatele testului. Un exemplu tipic care atestă importanța determinării socio-culturale a testului a fost dat de S.L. Pressey (1933). El relatează cazul unui psiholog care aplica scara metrică Binet – Simon, adaptată realităților americane, pe un copil de 12 ani dintr-o regiune

muntoasă din Kentucky, unde școlile erau extrem de rare. Psihologul adresează următoarea întrebare: „Presupunând că ai zece cenți și îți cumperi bomboane de șase, câți bani îți mai rămân?”, la care copilul răspunde: „N-am avut niciodată zece cenți și chiar dacă i-aș avea nu i-aș cheltui pe bomboane. Mama știe să le prepare singură”. Atunci psihologul schimbă enunțul problemei: „Dacă duci cele zece vaci ale tatălui tău la păscut și șase se rătăcesc, cu câte vaci te întorci acasă?”. Răspunsul prompt al copilului a fost: „Noi n-avem nici o vacă, dar dacă am avea și aş pierde șase, n-aș mai îndrăzni să mă întorc acasă”. Nepierzându-și curajul, psihologul reformulează întrebarea: „Dacă într-o școală sunt zece elevi și șase lipsesc pentru că s-au îmbolnăvit de pojar, câți școlari mai rămân în clasă?”. Și iată răspunsul primit: „Nici unul, pentru că ceilalți s-ar teme să nu ia și ei pojar”.

Pentru a spori utilitatea și eficiența testelor în general este necesară respectarea următoarelor recomandări: crearea unor teste în concordanță cu specificul socio-cultural al populației pe care acestea urmează a fi aplicate; adaptarea celor deja elaborate la specificul culturilor pe care se vor aplica; utilizarea nu doar a unui singur test, ci a unor baterii de teste; corelarea rezultatelor obținute prin aplicarea testelor cu rezultatele obținute prin aplicarea altor metode de cercetare; coroborarea rezultatelor de la teste cu rezultatele obținute în activitatea practică.

Pornind de la considerentul că multă vreme psihometria a fost atașată domeniului particular al psihofizicii și mai ales al testelor, mai recent se militează pentru lărgirea sferei acestei noțiuni (vezi Dickes *et al.*, 1994). Se propune o vizionare de ansamblu a problemelor de măsurare întâlnite în psihologia științifică, începând cu definirea conceptelor, continuând cu elaborarea observațiilor, construcția testelor, redactarea chestionarului și terminând cu analiza datelor. O asemenea extensie este absolut necesară, deoarece multă vreme cei care au măsurat personalitatea, inteligența sau atitudinile au procedat, spun autorii cu ironie, dar și exagerând, ca Dr Jourdain, celebrul personaj al lui Molière, „făcând proză fără să știe”, adică fără să se întrebe asupra a ceea ce fac.

2.9. Metoda modelării și simulării

Este relativ nouă și a apărut ca urmare a dezvoltării ciberneticii și a inteligenței artificiale. În psihologie, modelarea se realizează în două planuri: în plan *operational-paradigmatic* și în plan *obiectual*. În primul caz se face apel la diverse principii, reguli, criterii de ordin logic și statistică-matematică, în vederea structurării demersurilor cognitive sau a modalităților experimentale de abordare pe viu a unor funcții psihice. Când am analizat metoda experimentului am prezentat câteva asemenea modele: modelul experimental simplu, bazat pe o singură variabilă independentă; modelul experimental-complex-dinamic, caracterizat prin mai multe variabile independente etc. Aceste modele paradigmatic impun cercetării empirice anumite restricții sau exigențe, care, dacă nu sunt respectate, vor conduce la vicierea rezultatului obținut. În cel de-al doilea caz – planul obiectual –, sunt create și cercetate modele de tip homomorfic (analogic) ale diferitelor componente aparținând sistemului psihic. Se folosesc, astfel, *modele machetă* (substituți concreți sau transpuneri miniaturizate ale unei realități existente; se confundă practic cu dispozitivul manipulat în vederea degajării legitimităților); *modele analogice* (comparații între diferitele instalații tehnice sau tehnologice și sistemele vii, conduitele instinctive au fost explicate de Lorenz prin analogie cu un model hidraulic); *modele tip „scheme*

de funcționare" sau „*scheme bloc*” (care redau sub forma unor figuri sau reprezentări diferite sevențe sau înlăncăriri de operații presupuse de procesarea informațiilor (pentru informații suplimentare, vezi Parot și Richelle, 1995, pp. 197-206). De asemenea, se face apel la structurile logico-simbolice, programele simulative. În această categorie intră, de exemplu, modelele matematice ale procesului învățării, propuse de Bush și Mosteller (1951; 1955); Estes (1962); Coombs (1964) etc.

Simularea pe computer a diferitelor funcții psihice reprezintă „forma cea mai înaltă de aplicare a metodei modelării în cercetarea psihologică” (M. Golu, 1980, p. 146). Modelele simulative sunt, în esență, programe pentru ordinatoare, validarea lor făcându-se prin derularea lor pe computer și compararea traectoriei generale a transformărilor cu traectoria procesului viu, aproximată pe baza cercetărilor empirice (*ibidem*). Când valorile curente ale realității simulate coincid cu cele testate pe computer, credibilitatea modelului crește. Faptul că un model funcționează pe calculator nu înseamnă însă că el va funcționa și în realitate. Cu toate acestea, nu poate fi negată sau subestimată valoarea euristică a modelului. Modelarea simulativă a obținut progrese însemnante în sfera proceselor perceptuale, a celor de rezolvare a problemelor, mai recent trecându-se și la simularea proceselor afectiv-motivaționale și chiar a dinamicii generale a personalității.

3. Comentarii generale cu privire la metodele psihologiei

Caracterizarea sumară a metodelor psihologiei a evidențiat o serie de particularități specifice fiecărei dintre ele. În afara acestora, o mare importanță prezintă și elementele comune, punctele de intersecție. Prin urmare, câteva comentarii generale cu privire la metodele psihologiei sunt absolut necesare.

3.1. Specificul metodelor psihologiei

Un prim comentariu general asupra metodelor psihologiei s-ar putea referi la *specificul lor*. Pe bună dreptate ne putem întreba dacă metodele psihologiei prezintă vreo particularitate care să le distingă de metodele celorlalte științe. În mare parte, răspunsul la această întrebare s-a conturat deja. Totuși, câteva explicații suplimentare sunt bine venite.

Mai întâi, precizăm că un asemenea specific al metodelor psihologiei provine din faptul că în psihologie raportul dintre metode și obiectul asupra cărora ele sunt aplicate este extrem de complicat. Nu este deloc greu să constatăm că uneori metoda se suprapune peste un întreg domeniu al psihologiei. De exemplu, există metoda experimentului, dar și psihologia numită experimentală, metoda clinică, dar și psihologia clinică, metoda patologică, dar și psihologia patologică. Paul Fraisse consideră chiar că dacă psihologia este numită experimentală, aceasta este din cauza metodei ei (vezi Fraisse, 1970, p. 13). La fel, Jean Piaget și colaboratorii lui au arătat că dezvoltarea copilului poate constitui un obiect de studiu numit psihologia copilului, dar și o metodă de cercetare numită metoda genetică. Așadar, ceea ce o dată este numit *metodă* altă dată este numit *obiect de cercetare*. Cum am putea depăși această ambiguitate terminologică? Maurice Reuchlin, citându-l pe Lagache, credea că această depășire se poate realiza prin apelul la o

„epistemologie operaționalistă”, bazată pe definirea conținutului unui domeniu printr-un ansamblu de operații ordonate. Numai că, arăta el în continuare, nu este greu să sesizăm că operații diferite vizează același conținut sau că metode diferite pot fi aplicate la același domeniu. Or, credea Reuchlin, dacă admitem că există un oarecare grad de independență între metodă și domeniul ei de cercetare, problema care se ridică este de a ști cum poate fi organizat un demers metodologic. În aceste condiții, putem recurge la inventarierea a cât mai multe moduri de utilizare a metodelor în domenii variate. Și atunci vom constata că ceea ce caracterizează o metodă este faptul că ea apare „ca un operator, ca un mijloc de a face cunoștințele să treacă dintr-o stare în alta, transformarea obținută prin utilizarea aceluiași operator metodologic privind, într-o oarecare măsură și până la un punct, aceeași structură logică, oricare ar fi conținutul corect de cunoștințe la care se aplică” (Reuchlin, 1989, p. 8). Problema care rămâne deschisă este aceea de a diferenția metodele între ele. De exemplu, metoda genetică, cea patologică nu se inserează în metoda experimentală în întregime, ci într-un moment precis: cel în care cercetătorul dorește să varieze unele condiții ale fenomenului studiat. La fel, psihologia clinică reprezintă mai puțin o metodă, cât o *attitudine metodologică*.

În al doilea rând, complexitatea obiectului de cercetare al psihologiei, natura ideală, subiectivă a psihicului nu puteau să nu se repereze și asupra metodelor utilizate în cercetarea psihologică. Spre deosebire de alte științe, îndeosebi de cele numite exacte sau ale naturii, unde obiectul este investigat și cunoscut *direct*, în psihologie cunoașterea se realizează *indirect*, manifestările exterioare, comportamentale fiind considerate indicaitori ai stărilor și relațiilor interne, subiective.

În sfârșit, dacă în științele naturii cercetătorul se rezumă la a constata, explica și prevedea mersul proceselor, la a re-produce cât mai exact obiectul investigat, manifestând o relativă detașare și indiferență față de obiectul studiat, în psihologie el se „*implică* și chiar se *identifică* cu destinul obiectului”, este interesat de „relevarea sensului valoric al prefacerilor pe care le suportă obiectul”, angajându-se „pe direcția ofertei de soluții care să optimizeze fluxul schimbărilor” (P. Golu, 1989, p. 150). Aceste particularități sunt generate de specificul existențial al omului, dar și de statutul specific al cercetătorului psiholog, care este concomitent obiect și subiect al cercetării și care prin conduită sa o poate influența pe cea a subiectului investigat.

3.2. Obiectivitatea metodelor psihologiei

Un alt comentariu general asupra metodelor psihologiei poate fi făcut cu privire la o trăsătură proprie acestora. Este vorba despre faptul că metodele psihologiei, deși obiective, presupun un grad mai mare sau mai mic de subiectivitate. Nu este deloc greu să ne dăm seama că în metoda observației sau în metoda con vorbirii gradul de subiectivism al cercetătorului este mai mare decât în metoda experimentală sau în metodele psihometrice. Această caracteristică ridică următoarea întrebare: cum am putea crește gradul de obiectivitate și de validitate a metodelor psihologiei? După părerea noastră, s-ar putea întreprinde două categorii de demersuri, una vizând o serie de măsuri generale de creștere a obiectivității metodelor psihologiei, valabile nu doar pentru una sau alta dintre ele, ci pentru toate metodele, alta vizând diminuarea subiectivității cercetătorului prin măsuri specifice fiecărei metode.

Iată câteva modalități din prima categorie :

- formularea unor probleme și concepte clare, precise, riguroase (se știe și din experiența cotidiană că o problemă bine formulată este pe jumătate rezolvată) ;
- operaționalizarea conceptelor, adică traducerea lor în comportamente observabile, măsurabile ;
- utilizarea unei varietăți de metode și nu doar a uneia singure (ce nu se obține prin una se obține prin alta) ;
- coroborarea rezultatelor obținute printr-o metodă cu cele obținute prin alte metode și a acestora cu cele existente în viață, în practică (rezultatul îl constituie nu numai validarea reciprocă a metodelor, ci și validarea metodelor cu practica vieții cotidiene) ;
- cercetări de durată, desfășurate în timp și nu secvențial, doar într-un singur moment (psihicul este într-o continuă devenire ; de aceea, se impune reconstruirea traiectoriei vieții individului, dezvăluirea trecutului, definirea stării prezente, evaluarea prognostică a evoluției) ;
- îmbinarea diagnozei psihice cu proghoza psihică (demersul constatativ se va îmbina cu cel anticipator sau va servi ca bază pentru acesta) ;
- corelarea modalităților de cercetare cantitativă cu modalitățile de cercetare calitativă (cuantificarea datelor calitative ; interpretarea calitativă a datelor cantitative prin studiu de caz) ;
- varierarea condițiilor de aplicare a metodelor ;
- recurgerea la o serie de instrumente ajutătoare (grile de observație, reportofoane, camere video) ;
- adaptarea metodelor la specificul socio-cultural.

Cât privește cea de-a doua categorie de măsuri menite să crește gradul de obiectivitate a metodelor psihologiei, aceasta pornește mai ales de la limitele și inconvenientele fiecărei metode în parte. Dacă subiectivitatea crescută a metodei observației se datorează faptului că observatorul nu are abilități în a observa, nu este antrenat în această direcție, atunci formarea la observator a capacității de a observa va fi prima măsură care va trebui întreprinsă. Amplasarea acestuia în cât mai multe situații de observație, compararea evaluărilor unui observator cu evaluările altui observator vor contribui, în timp, la creșterea validității metodei observației. Ceea ce numeam în altă secvență a lucrării noastre „condițiile unei bune observații” constituie tot atâta de exemplu de măsuri menite să contribuie la creșterea calității și a obiectivității metodei observației. Același lucru este valabil și pentru alte metode. De exemplu, în cazul utilizării testelor, se știe că aplicarea unui singur test presupune un grad mai mare de subiectivitate decât în cazul aplicării mai multor teste. De aceea se și recomandă elaborarea și utilizarea unor baterii de teste, chiar dacă este vorba despre unul și același domeniu investigat.

3.3. Efectele prezenței cercetătorului

Aproape toate metodele psihologiei presupun contactul direct dintre subiect și cercetător. De aceea, un alt comentariu general s-ar putea face cu privire la efectele prezenței cercetătorului asupra subiectului. Nu cumva prezența cercetătorului este o sursă perturbatoare ? Oare în cursul desfășurării investigației comportamentele și performanțele

subiectului suferă vreo modificare? și dacă da, în ce sens? La aceste întrebări răspunsul afirmativ este pentru noi evident. Totuși, nu întotdeauna în științele comportamentului lucrurile au fost atât de clare. S-a trecut chiar prin câteva faze până a se ajunge la înțelegerea exactă a efectelor prezenței cercetătorului asupra subiectului investigat. La început s-a considerat că prezența cercetătorului este o variabilă neformulată, neglijabilă, nepertinentă. Apoi, experimentele din psihologia socială bazate pe *co-prezență* (desfășurarea unui experiment pe un grup de subiecți în prezența altui grup de subiecți) au confirmat în bună măsură o asemenea opinie. Comparându-se efectele apărute în cercetările bazate pe co-prezență cu cele apărute ca urmare a prezenței cercetătorului (observator, experimentator, anchetator) asupra subiecților, s-a remarcat că ele sunt similare. J.P. Desportes (1975) a ajuns la următoarea concluzie: 1) prezența experimentatorului facilitează sau inhibă performanțele subiectului; 2) natura efectelor declanșate de prezența cercetătorului depinde de nivelul de anxietate a subiecților și de dificultatea percepției sarcinii; 3) efectele produse de prezența cercetătorului riscă să mascheze efectele variabilelor independente manipulate de cercetător, de unde concluzia că prezența cercetătorului este o sursă de erori în colectarea datelor (vezi Desportes, 1975, p. 98).

Suprimarea efectelor negative ale prezenței cercetătorului se poate face prin mai multe modalități. Una dintre ele o reprezintă recurgerea la *înregistrarea pe bandă de magnetofon a instructajului verbal* ce urmează a fi făcut subiectului. În acest caz, subiectul nu mai ia contact cu comportamentul „viu”, concret al fiecărui cercetător, ci cu comportamentul standardizat al acestuia, care nu mai variază de la un subiect la altul. Este lesne de înțeles că o asemenea procedură nu s-a dovedit a fi viabilă, mai ales pentru subiecții dificili, puțin dotați, care nu înțelegeau instructajul verbal și aveau nevoie de lămuriri suplimentare. O altă soluție a constituit-o *isolarea totală sau parțială a subiecților*, cercetătorul retrăgându-se într-o altă încăpere după primul contact cu subiecții. Absența fizică a cercetătorului ca soluție radicală nu este însă în măsură să rezolve definitiv problema, deoarece subiectul știe sau bănuiește că cercetătorul se găsește totuși pe undeva pe aproape, urmărindu-l cu ajutorul unor mijloace tehnice (televiziune cu circuit închis). Mult mai eficient se dovedește a fi un alt procedeu, și anume cel al *extincției și inhibiției*, bazat pe efectuarea unor experimente lungi, de durată, de probă, când se obține obișnuirea și familiarizarea subiecților cu cercetătorul.

Dacă simpla prezență a cercetătorului influențează comportamentele și performanțele subiecților, cu atât mai mult vor fi afectate acestea de *relația dintre cercetător și subiect*. Cei care intră în interacțiune unii cu alții dispun de o anumită complexitate/simplitate psihică, de capacitați diferite, de aspirații variate etc. Dacă ne-am referi doar la unul dintre acești factori, și anume la capacitațile diferite ale celor ce intră în interacțiune, să spunem la capacitatea de evaluare a cercetătorului și la cea de autodezvăluire a subiectului, ne-am putea imagina cu ușurință câteva situații tipice interrelaționale și efectele produse de ele. Pornind de la premisa potrivit căreia capacitatea de evaluare a cercetătorului este mare sau mică, iar capacitatea de autodezvăluire a subiectului crescută sau scăzută, vom distinge următoarele situații:

- dacă se vor „întâlni” un cercetător cu o capacitate mare de evaluare cu un subiect a cărui capacitate de autodezvăluire este crescută, atunci vom avea de-a face cu o bună cunoaștere, în condiții de transparență;
- dacă cercetătorul are o capacitate de evaluare mică iar subiectul o capacitate de autodezvăluire scăzută, cunoașterea va fi slabă, producându-se în condiții de opacitate;

- când capacitatea mare de evaluare a cercetătorului se „întâlnește” cu capacitatea scăzută de autodezvăluire a subiectului, vom asista la o cunoaștere bună, chiar dacă ea are loc în condiții de deficit informațional;
- invers, dacă se cuplează capacitatea mică de evaluare a cercetătorului cu capacitatea mare de autodezvăluire a subiectului, cunoașterea va fi slabă, deși are loc în condiții de exces informațional.

În figura 3.13 prezentăm sub o formă schematizată cele patru situații, în care nu este greu să recunoaștem tot atâtea exemple din viața cotidiană. Un soț poate săi sau intui multe lucruri despre soția sa, chiar dacă aceasta nu-i oferă prea mulți „indici” comportamentali, în timp ce un altul, căruia i se oferă suficient de multe prilejuri și informații cu caracter cognitiv, rămâne la o cunoaștere superficială pentru că nu este capabil să le înțeleagă, să le descifreze sensurile ascunse etc. Așadar, cercetătorul și subiectul fie se ajută, fie se împiedică reciproc. Pentru cercetarea științifică ideale sunt situațiile 1 și 3, mult mai puțin indicate fiind situațiile 2 și 4. Am putea spune chiar că ultima este inadmisibilă, contraindicată deoarece „vina” îi aparține cercetătorului. Și în acest ultim caz există însă modalități ameliorative la care s-ar putea recurge. De exemplu, formarea cercetătorilor în domeniul relațiilor interumane, antrenarea lor în observarea și evaluarea comportamentelor subiecților, autoanaliza comportamentelor în situații provocative. Probabil că psihologia experiențială, diagnosticul și terapia experiențială ar fi de un mare folos în asemenea cazuri (vezi Mitrofan și Nuță, 1999).

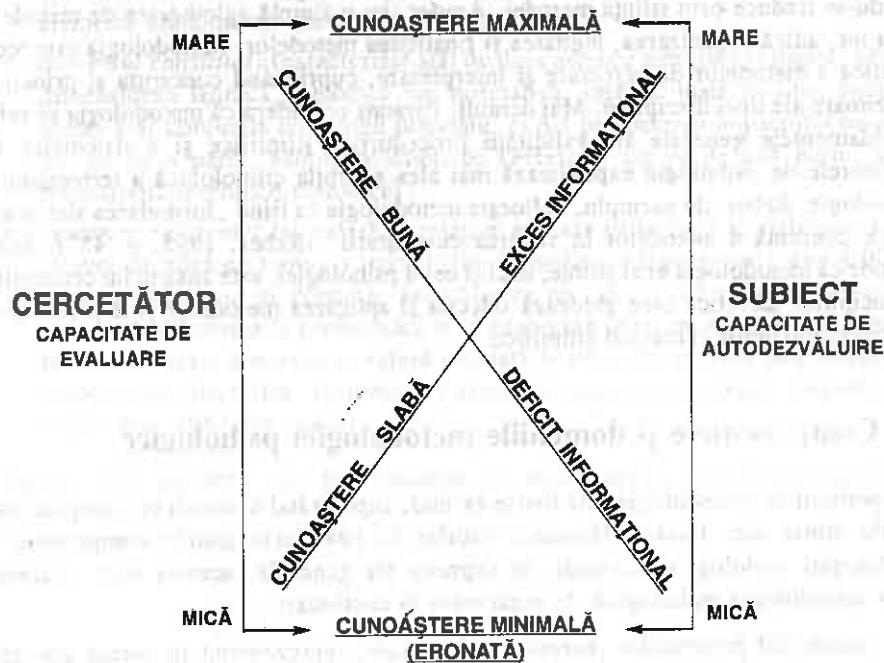


Fig. 3.13. Relații între cercetător și subiectul investigat

4. Metodologia psihologică

Metodele psihologiei, oricât de multe și de perfecționate ar fi, oricât de variate valențe ar avea, în sine, nesușinute și neintegrate într-o concepție sau teorie globală, n-ar dispune aproape de nici o utilitate. „Metoda, prin ea însăși, nu generează nimic, iar a acorda metodei prea multă putere – aşa cum fac unii filosofi – este o eroare” (Bernard, 1938, p. 92). Am putea însă continua, afirmând că metoda capătă o putere nebănuită de îndată de este încorporată în concepția și teoria psihologică, în metodologie. Dar ce este metodologia? Ce tipuri de metodologie sunt practicate în psihologie? Ce relații există între metodă și metodologie? Acestea sunt câteva dintre întrebările la care ne propunem să răspundem în cele ce urmează.

4.1. Conceptul de „metodologie”

Cel mai frecvent, metodologia este redusă la „ansamblul”, la „totalitatea” metodelor. Or, un asemenea reducționism este nepermis, el fiind nu doar neadevărat, dar și extrem de simplist și neproductiv pentru cercetarea psihologică. Cei care comit o asemenea eroare grosolană intră în conflict chiar cu etimologia termenului de metodologie, aceasta putându-se traduce prin știința metodei. Așadar, nu o simplă aglomerare de metode, ci știința lor, adică organizarea, legitatea și finalitatea metodelor. Metodologia este teoria științifică a metodelor de cercetare și interpretare, cuprinzând concepția și principiile călăuzitoare ale unei discipline. Mai demult, Parsons considera că metodologia se referă la fundamentele generale ale validității procedurilor științifice și a sistemelor lor. Dicționarele de psihologie expliciteză mai ales accepția etimologică a termenului de metodologie. Reber, de exemplu, definește metodologia ca fiind „formularea sistematică și logic coerentă a metodelor în vederea cunoașterii” (Reber, 1995, p. 457). Putem conchide că metodologia unei științe, deci și cea a psihologiei, este ansamblul concepțiilor și principiilor teoretice care ghidăză selecția și aplicarea metodelor și mai ales interpretarea rezultatelor cercetării științifice.

4.2. Componentele și domeniile metodologiei psihologice

Sfera noțiunii de metodologie este foarte extinsă, cuprinzând nenumărate componente și relațiile dintre ele. Lazăr Vlășceanu stabilea în 1982 principalele componente ale metodologiei sociologice. Întrucât, în expresia lor generală, acestea sunt valabile și pentru metodologia psihologică, le prezentăm în continuare:

- *ansamblul principiilor teoretice referențiale*, reprezentând în esență concepția teoretică despre obiectul investigat. Capitolul referitor la obiectul psihologiei ilustrează suficient de bine acest element component al metodologiei. Ne reamintim că introspectionismul și psihanaliza își construiau edificiul pornind de la

considerarea vieții psihice interioare (conștiiente sau inconștiiente), behaviorismul de la celebra relație S – R etc. Practic, nici o orientare psihologică nu există în afara unor paradigmă și principii teoretico-metodologice;

- *ansamblul metodelor, tehnicilor și procedeelor de colectare a datelor empirice*, operațiile sau programele operaționale prin care sunt recoltate datele, faptele din realitatea investigată; prima parte a capitolului de față se referă în mod expres la acest element al metodologiei psihologice;
- *ansamblul tehnicilor și procedeelor de prelucrare a datelor și informațiilor recoltate în urma cercetării*, de clasificare, sistematizare și corelare a lor în scopul confirmării sau infirmării postulatelor teoretice, mai ales a ipotezelor formulate; cu unele dintre acestea vom face cunoștință într-un alt capitol;
- *ansamblul procedeelor logice de analiză, construcție sau reconstrucție a teoriei* pornind de la rezultatele investigației empirice sau ale altor teorii elaborate în prealabil; scopul acestui demers îl constituie descrierea, explicarea, interpretarea, elaborarea unor modele teoretice, integrarea lor într-o teorie mai largă.

Pornind de la condensarea relațiilor existente între componentele metodologiei psihologice, recurgem la ordonarea lor pe trei domenii corelate. Urmându-l în continuare pe Lazăr Vlăsceanu, precizăm că acestea sunt:

- *domeniul referențial* (cuprinde teoriile și metodele psihologiei aşa cum s-au constituit ele de-a lungul timpului; regăsim în el primele două categorii de elemente componente ale metodologiei);
- *domeniul constitutiv* (caracterizat atât de dimensiunea teoretică și logică, cât și de dimensiunea tehnică, metodică sau normativă, însă nu luate în sine, pentru că atunci s-ar confunda cu primul domeniu, ci din perspectiva impactului pe care îl au, pe de o parte, asupra practicii de cercetare, iar pe de altă parte, asupra normativității tehnico-metodice);
- *domeniul relațional* (se referă la relațiile pe care psihologia le stabilește cu alte științe, de pildă cu biologia, sociologia, filosofia, pedagogia etc; există în acest sens un împrumut de concepte sau chiar de metode, poate chiar de limbaje, pe care însă psihologia le prelucrează și le adaptează conform specificului și necesităților ei; acest domeniu se referă totodată la influența pe care psihologia o are asupra altor discipline, furnizând la rândul ei sugestii, concepții, metode) (vezi Vlăsceanu, 1982, pp. 18-21).

Figura 3.14 prezintă cele trei domenii ale metodologiei psihologice și relațiile dintre ele.

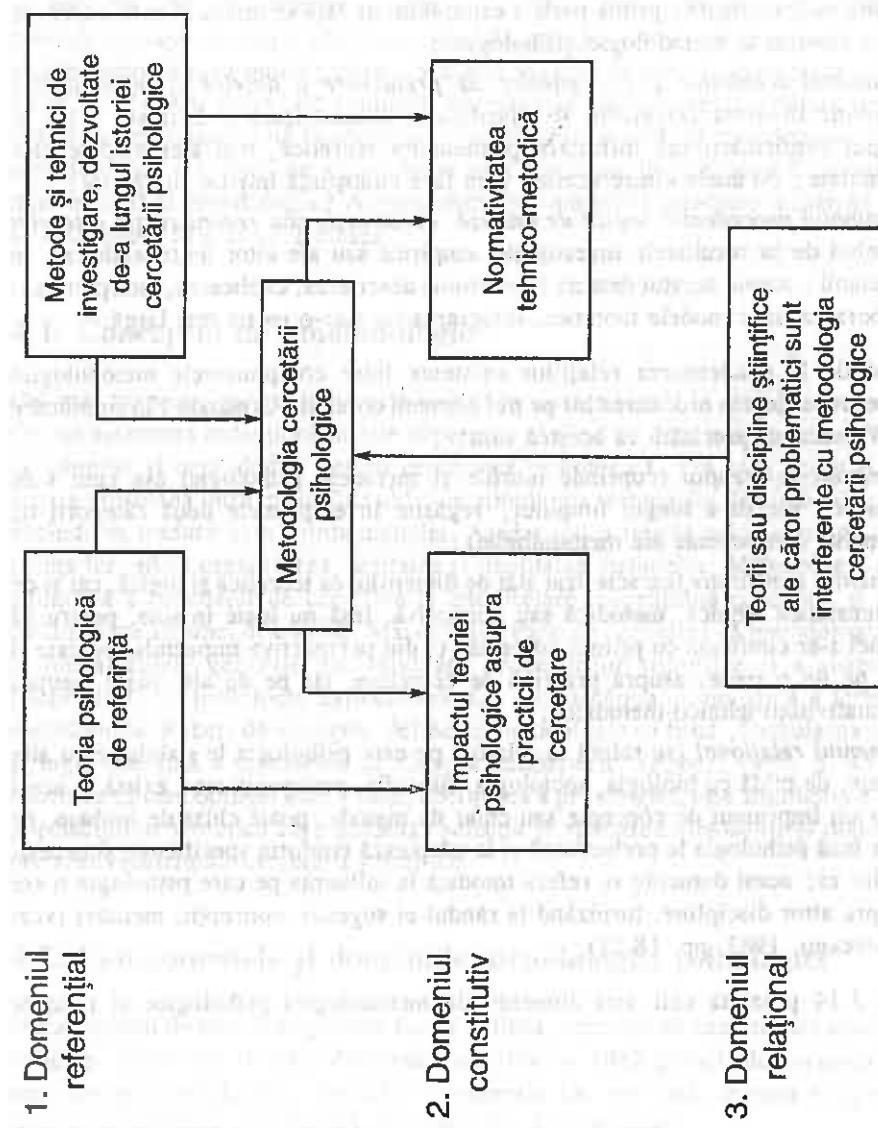


Fig. 3.14. Domeniile și componentele metodologiei psihologice

5. Tipuri de metodologii psihologice

Metodologii, ca și practicile metodologice asociate lor, deși extrem de variate, chiar neconcordante între ele dată fiind varietatea și nonconcordanța școlilor și orientărilor psihologice, pot fi totuși grupate în funcție de specificul lor. Lazăr Vlăsceanu (1982), referindu-se la orientările metodologice dominante în sociologia contemporană, consideră că acestea ar putea fi clasificate, în funcție de principiile teoretice care au generat un anumit mod de abordare a realității sociale, în două mari categorii: *metodologii obiective și metodologii interpretative*. Cu foarte mici retușuri – înlocuirea societății cu individul în metodologii obiective –, aceste metodologii sunt practice și în psihologie. În plus, psihologia conține și un al treilea tip de metodologie, pe care le denumim mixte, care îi sunt proprii.

5.1. Metodologii obiective, subiectiv-interpretative și mixte

Metodologii obiective, utilizate în psihologie cu predilecție de către behaviorism, se caracterizează prin: 1) conceperea psihologiei (implicit a omului) după modelul științelor naturii, care studiază ceea ce este obiectiv, observabil, măsurabil, cuantificabil; 2) studiul cu metode obiective, postulate de cercetător, al relațiilor cauzale dintre stimuli și reacții, pentru a se realiza, în final, verificarea, testarea și predicția legilor și a generalizărilor ce decurg din aceste relații; 3) statuarea ipotezelor și căutarea datelor care să verifice sau să fie relevante pentru acestea; 4) interpretarea datelor după ce acestea au fost descoperite, testate, sistematizate; 5) cercetarea fenomenelor nu doar cu scopul explicării lor, ci și pentru a le influența, dirija sau chiar manipula; 6) săracirea și golirea individului uman de întreaga bogăție a vieții sale psihice (conștiință, gândire, voință, personalitate).

Metodologii interpretative, practice de psihologia umanistă, au caracteristici opuse: 1) se ocupă întâi de descoperirea universului uman și abia apoi își pun problema standardizării metodei de cercetare, ca și pe cea a reprezentativității generalizărilor făcute; 2) identifică datele și le interpretează ipotetic în chiar procesul identificării lor; 3) întâi interpretează (pe baza înțelegerii introspective) și abia apoi speră să ajungă la sintetizări și generalizări; 4) își edifică metodele în chiar procesul cercetării, presupunând un anumit grad de participare a cercetătorului; 5) modifică relația dintre subiect și obiect în cercetarea psihologică.

Nu este greu să recunoaștem în metodologii obiective abordările nomotetice, cantitative, numite și pozitiviste, iar în cele interpretative abordările idiografice, calitative, numite și hermeneutice, care „se înfruntă adeseori și se articulează rareori”. În realitate, aceste metodologii nu sunt atât de opuse pe cât se crede, un material calitativ putând fi tratat prin metode cantitative (analiza de conținut ilustrează perfect această situație), la fel cum un demers calitativ poate fi utilizat pentru interpretarea unui material cules într-o optică strict cantitativă (de exemplu, informațiile recoltate printr-o anchetă extrem de structurată). Se conturează în felul acesta apariția unor noi metodologii, bazate „pe o dialectică între cele două demersuri divergente, pentru a se ajunge în final la complementaritatea lor, sarcină dificilă, dar promițătoare” (Pourtois și Desmet, 1988, p. 9).

Metodologiile mixte, obiectiv-subiective sunt specifice psihologiei. Ele au apărut ca urmare a sintetizărilor și interpretărilor integrative realizate succesiv la nivelul obiectului psihologiei. Conduita sau activitatea, ca realități psihice complexe, nu mai puteau fi concepute și investigate doar prin prisma introspecționismului, nici doar prin cea a behaviorismului. Metodologiile subiectiv-interpreitative, ca și cele obiective, dovedindu-se a fi nu doar insuficiente, ci și inadecvate, în contradicție cu postulatele teoretice emise, au trebuit să fie depășite. Cum arătam și în capitolul anterior, psihologia conduite și-a elaborat propriile sale principii metodologice, selectându-și, totodată, și metodele corespunzătoare de investigație. Dacă în metodologiile obiective individul uman era considerat doar obiect al investigației iar în cele interpretative doar subiect, agent social, în metodologiile mixte, obiectiv-subiective el este considerat concomitent obiect și subiect al cercetării, inițiatorul propriilor sale acțiuni, dar și cel care suportă consecințele acțiunilor întreprinse. Nu este vorba de un eclectism al metodelor, ci de o utilizare adecvată, selectivă și complementară a lor. Unele metode, cum ar fi metoda clinică sau cea microsociologică, suplinesc și contracarează lipsurile și dezavantajele altor metode.

5.2. Metodologiile coercitive și non-coercitive

Utilizând un cu totul alt criteriu, și anume pe cel al responsabilității cercetătorului în investigația științifică, Matalon (1988) descoperea existența unei metodologii *non-coercitive* în psihologie. Autorul francez este influențat de filosoful Nozick (1981), care se referea la prezența unei asemenea metodologii non-coercitive în filosofie, dar și de sociologul Degenne (1981), care vorbise într-un studiu al său despre o metodologie „dulce” în sociologie. Metodologia non-coercitivă ar fi aceea care lasă cercetătorului întreaga sa responsabilitate, acesta nespunând „iată ce trebuie făcut”, ci „iată câteva lucruri care trebuie făcute”. Cel care decide și își asumă chiar unele riscuri ce vor decurge din concluziile sale este cercetătorul. Responsabilitatea cercetătorului intervine în particular prin ipotezele non-verificabile pe care el este nevoie să le introducă. Aceste ipoteze cuprind factori non-controlabili sau puțin cunoscuți care pot perturba fenomenele studiate, fenomene care abia apoi trebuie judecate. Există uneori ipoteze sau concluzii raționale care nu se deduc strict din datele empirice sau dintr-o teorie explicită, în schimb sunt compatibile cu ele și cu tot ceea ce putem cunoaște despre subiect. Metodologiile non-coercitive sunt probabil mai adecvate cercetării de teren (sociologice sau psihosociale) și mai puțin cercetării psihologice experimentale. După opinia noastră, o metodologie este non-coercitivă numai în expresia ei teoretică și statică. Din moment ce a fost aleasă și integrată cercetării, ea devine coercitivă. Exemplul cel mai elocvent ni-l oferă G.H. Mead, care a formulat teoria interacționismului simbolic. Această teorie postulează că oamenii se raportează unii la alții în funcție de semnificațiile situațiilor sociale în care sunt implicați, semnificațiile constituindu-se și modificându-se tocmai în procesul interacțiunii. Pentru a verifica validitatea unei asemenea ipoteze, Mead nu putea utiliza decât o singură metodă, cea a observației standardizate, bazată pe participarea și implicarea cercetătorului în situațiile sociale, pe reconstrucția introspectivă a semnificațiilor vehiculate în schimburile reciproce dintre participanți. Orice altă metodă (ancheta socială, chestionarul standardizat) ar fi însemnat o îndepărțare de la principiile

teoretice formulate. Așadar, când intră în funcțiune, când este aplicată, orice metodologie devine coercitivă, normativă. N-ar fi exclus însă ca în anumite tipuri de cercetări, la sfârșitul cercetării, după încheierea ei, metodologia să devină mai flexibilă, permitând introducerea unor noi ipoteze sau puncte de vedere, care să sugereze abordări viitoare.

6. Relația dintre metodă și metodologie în psihologie

Concepția și metoda sunt în strânsă interacțiune. Alexandru Roșca (1976, p. 23) arăta că Wundt, de exemplu, pornind de la premisa falsă a paralelismului psihologic ajungea la concluzia că psihicul nu este accesibil decât introspecției. Chiar datele obținute despre alte persoane (copil mic, bolnav mintal) sau despre animale sunt înțelese și au valabilitate numai dacă cercetătorul se transpune în locul copilului, al bolnavului mintal sau al animalului. Iată o situație extremă care demonstrează interdependența metodei de cercetare și a concepției despre psihic. Această relație poate fi identificată în cadrul oricărei orientări psihologice.

Deși relația dintre metodă și metodologie este de interacțiune, ele potențându-se reciproc, cea care trebuie să primeze este metodologia. Numai o concepție teoretică riguroasă, bine circumscrișă și intemeiată este în măsură să orienteze și să ghideze alegerea și aplicarea metodelor. După cum am văzut din exemplul de mai sus, Mead a fost „forțat”, conform concepției sale, să aleagă o anumită metodă și nu alta. Un behaviorist nu va recurge niciodată la metode calitative (metoda convorbirii, metoda biografică), la fel cum este greu de imaginat că un „umanist” va folosi cuști sau labirinturi. Concepția, teoria „obligă” pur și simplu cercetătorul nu numai să selecteze o anumită metodă, dar și să elaboreze una nouă. Comitet o mare greșeală cei care, propunându-și să investigheze o anumită problemă, încep prin a se întreba: „Ce metode să aplic?”, „Ce teste să folosesc?”. Atâtă vreme cât nu există clar formulată în minte problema și mai ales ipoteza cercetării, orientarea spre metodă este superfluă. Nu-i de mirare că astfel de comportamente au uneori o motivație puerilă. Cei care se gândesc mai întâi la metode, la teste, fără să-și fi delimitat bine problema ce urmează a fi cercetată, la întrebarea firească „De ce te-ai gândit la aceste teste?” răspund cu nonșalanță: „Pentru că pe acestea le am”.

Chiar dacă metodologia primează în cercetarea psihologică, nu trebuie să înțelegem că ea „absorbe” și „dizolvă” în sine metoda. Dimpotrivă, ea lasă loc de manifestare metodelui, de restructurare și inovare a ei. „Metodologiile sunt ghiduri *a priori* care programează cercetările, [...] pe când metoda care se degajă în demersul nostru va fi un ajutor al strategiei (care cuprinde în mod folositor segmente programate, altfel spus «metodologice», dar va comporta în mod necesar descoperirea și inovația)” (Morin, 1986, p. 27).