

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris
C.Z.U.:378.015(043.3)

FRUJINĂ Ioana-Georgiana

**CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ A STUDENȚILOR PENTRU
PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR**

Specialitatea 531.01 - Teoria generală a educației

Teză de doctor în științe ale educației

Conducător științific:

**RUSU Elena,
doctor în științe pedagogice
conferențiar universitar**

Autor

FRUJINĂ Ioana-Georgiana

CHIȘINĂU, 2026

© FRUJINĂ Ioana-Georgiana, 2026

CUPRINS

| | |
|--|-----------|
| ADNOTARE | 6 |
| LISTA ABREVIERILOR | 8 |
| LISTA TABELELOR | 9 |
| LISTA FIGURILOR | 10 |
| INTRODUCERE | 11 |
| | |
| 1. FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ A STUDENȚILOR | 20 |
| 1.1. Abordarea conceptelor și orientărilor științifice privind consilierea educațională a studenților | 20 |
| 1.2. Rolul consilierii educaționale în gestionarea afectivității studenților în mediul universitar. | |
| 1.3. Dimensiuni specifice ale consilierii educaționale din perspectiva dificultăților afective..... | 31 |
| ale studenților | 42 |
| 1.4. Concluzii la capitolul 1..... | 53 |
| | |
| 2. CADRUL CONCEPTUAL AL CONSILIERII EDUCAȚIONALE A STUDENȚILOR PENTRU PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR..... | 54 |
| 2.1. Problematika consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar | 54 |
| 2.2. Paradigme și practici de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar | 65 |
| 2.3. Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar | 76 |
| 2.4. Concluzii la capitolul 2..... | 87 |
| | |
| 3. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL CONSILIERII EDUCAȚIONALE A STUDENȚILOR PENTRU PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR | 88 |
| 3.1. Argumentarea cadrului metodologic al cercetării | 88 |
| 3.2. Rezultate experimentale privind formele afectivității negative ale studenților manifestate în mediul universitar | 99 |

| | |
|---|------------|
| 3.3. Programul de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar | 116 |
| 3.4. Validarea experimentală a eficienței Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar | 132 |
| 3.5. Concluzii la capitolul 3 | 147 |
| CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI | 148 |
| BIBLIOGRAFIE | 151 |
| ANEXE | 167 |
| Anexa 1. Chestionar – Ajustare personal-emoțională (SACQ) | 167 |
| Anexa 2. Chestionar – Competența emoțională (PEC – Profile of Emotional Competence) | 168 |
| Anexa 3. Chestionar – Starea de bine psihologică (Ryff, 1989) | 170 |
| Anexa 4. Chestionar–Adaptarea academică (AMQ–Academic Maladjustment Questionnaire).. | 171 |
| Anexa 5. Chestionar – Adaptarea relațională (SACQ) | 172 |
| Anexa 6. Acord de consimțământ informat | 174 |
| Anexa 7. Sinteza indicatorilor la scala Adaptare emoțională | 175 |
| Anexa 8. Sinteza indicatorilor la scala Competența emoțională | 176 |
| Anexa 9. Asocierea dintre afectivitatea negativă și competența emoțională globală la studenți. | 177 |
| Anexa 10. Matricea corelației bivariante între afectivitatea negativă, starea de bine, adaptarea relațională, adaptarea academică | 178 |
| Anexa 11. Ponderea variației de afectivitatea negativă pentru indicatorii evaluați (pretest) | 179 |
| Anexa 12. Statistici descriptive ale afectivității negative și competențelor emoționale în funcție de statutul ocupațional | 180 |
| Anexa 13. Diferențe privind afectivitatea negativă și competențele emoționale în funcție de traseul educațional anterior (test t pentru eșantioane independente)..... | 181 |
| Anexa 14. Ședința 1. Atelier de autocunoaștere emoțională și identificare a afectivității negative..... | 182 |
| Anexa 15. Ședința 2. Sesiuni de consiliere de grup pentru dezvoltarea autoreglării emoționale. | 185 |
| Anexa 16 Ședința 3. Grup de suport pentru facilitarea adaptării la mediul universitar | 189 |
| Anexa 17. Ședința 4. Atelier de consiliere educațională pentru dezvoltarea mecanismelor de gestionare a stresului academic..... | 193 |
| Anexa 18. Ședința 5. Workshop de consolidare a competenței emoționale | 197 |
| Anexa 19. Ședința 6. Sesiuni de consiliere educațională pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării în context academic | 201 |
| Anexa 20. Ședința 7. Atelier de dezvoltare a abilităților de comunicare și relaționare | |

| | |
|---|------------|
| interpersonală | 205 |
| Anexa 21. Ședința 8. Workshop integrativ de optimizare a stării de bine și a funcționării academice | 209 |
| Anexa 22. Sinteza indicatorilor statistici la grupul experimental (a.) și grupul control (b.) în etapa de pre-intervenție și post-intervenție..... | 214 |
| Anexa 23. Diferențe pretest–posttest privind afectivitatea negativă și competențele emoționale în grupul de control (test t pentru eșantioane dependente)..... | 215 |
| Anexa 24. Diferențe între grupul experimental și grupul de control la posttest privind afectivitatea negativă și competențele emoționale (test t pentru eșantioane independente)..... | 216 |
| Anexa 25 Diferențe pretest–posttest privind starea de bine și adaptarea (relațională și academică) în grupul experimental (test t pentru eșantioane dependente)..... | 217 |
| Anexa 26 Diferențe între grupul experimental și grupul de control la posttest privind starea de bine și adaptarea (relațională și academică) (test t pentru eșantioane independente)..... | 218 |
| Anexa 27. Bază de date variabile cercetare..... | 219 |
| DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII | 221 |
| CURRICULUM VITAE | 222 |

ADNOTARE
FRUJINĂ Ioana-Georgiana
Consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative
în mediul universitar
Teză de doctor în științe ale educației, Chișinău, 2026

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 227 surse, adnotare (română, engleză), lista abrevierilor, 150 pagini text de bază, 17 de tabele, 20 figuri, 27 anexe.

Publicații la tema tezei: 12 lucrări științifice.

Cuvinte-cheie: consiliere educațională, studenți, mediul universitar, afectivitate negativă, competențe emoționale, adaptare academică, adaptare relațională.

Domeniul de studiu: Teoria generală a educației.

Scopul cercetării constă în determinarea și valorificarea reperelor conceptuale și praxiologice ale consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Obiectivele cercetării: identificarea reperelor conceptuale privind consilierea educațională a studenților; stabilirea fundamentelor epistemologice ale consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative; determinarea problematicii și relevanței consilierii educaționale în prevenirea afectivității negative în mediul universitar; elaborarea Modelului teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; proiectarea și implementarea Programului de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; generalizarea și sistematizarea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor și recomandărilor privind consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în: actualizarea și dezvoltarea cadrului conceptual al consilierii educaționale a studenților în mediul universitar; identificarea factorilor generatori ai afectivității negative la studenți; elaborarea Modelului teoretic al consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; proiectarea și validarea experimentală a Programului de consiliere educațională orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Rezultate obținute ce contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în cercetare se referă la: repere teoretice și metodologice ale consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; Modelul teoretic; Programul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar. Implementarea experimentală a Programului a demonstrat eficiența consilierii educaționale în prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative, creșterea stării de bine și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în: dezvoltarea cadrului conceptual al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, prin identificarea abordărilor psihopedagogice, axiologice și emoționale ale dezvoltării personalității studentului. Cercetarea contribuie la determinarea raportului dintre consilierea educațională, competențele emoționale, autoreglarea afectivă, adaptarea academică și relațională, precum și la conceptualizarea Modelului teoretic al consilierii educaționale orientat spre prevenirea afectivității negative. Rezultatele cercetării extind reperele teoretico-metodologice privind valorificarea consilierii educaționale în învățământul superior, contribuind la dezvoltarea teoriei și practicii consilierii educaționale universitare.

Valoarea aplicativă a cercetării se exprimă prin: elaborarea și validarea experimentală a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale, autoreglarea afectivă și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților. Rezultatele cercetării pot fi valorificate în activitatea serviciilor de consiliere educațională și în elaborarea strategiilor instituționale de susținere a stării de bine și a echilibrului emoțional al studenților.

Implementarea rezultatelor științifice a fost realizată prin prezentarea și valorificarea rezultatelor cercetării în cadrul manifestărilor științifice naționale și internaționale, și validate experimental în cadrul Universității Naționale de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul universitar Pitești.

ANNOTATION
FRUJINĂ Ioana-Georgiana
Educational Counselling of Students for the Prevention of Negative Affectivity
in the University Environment
Doctoral thesis in Educational Sciences, Chişinău, 2026

Structure of the thesis: introduction, three chapters, general conclusions and recommendations, bibliography consisting of 227 sources, annotation Romanian and English, list of abbreviations, 150 pages of main text, 17 tables, 20 figures, 27 appendices.

Publications on the thesis topic: 12 scientific papers.

Keywords: educational counselling, students, university environment, negative affectivity, emotional competences, academic adaptation, relational adaptation.

Field of study: General Theory of Education.

The aim of the research consists in determining and valorising the conceptual and praxiological benchmarks of students' educational counselling for the prevention of negative affectivity in the university environment.

The research objectives: identifying the conceptual benchmarks of students' educational counselling; establishing the epistemological foundations of educational counselling for preventing negative affectivity; determining the relevance of educational counselling in preventing negative affectivity in the university environment; developing the Theoretical Model and implementing the Educational Counselling Programme for this purpose; systematising the research results and formulating conclusions and recommendations regarding students' educational counselling for the prevention of negative affectivity in the university environment.

The scientific novelty and originality of the research consist in: updating and developing the conceptual framework of students' educational counselling in the university environment; identifying the factors generating negative affectivity in students; developing the Theoretical Model of educational counselling for the prevention of negative affectivity in the university environment; designing and experimentally validating the Educational Counselling Programme oriented towards developing emotional competences and optimising students' academic and relational adaptation.

The results obtained, which contribute to solving an important scientific research problem, refer to: theoretical and methodological benchmarks of educational counselling for the prevention of negative affectivity in the university environment; the Theoretical Model; and the Educational Counselling Programme for the prevention of negative affectivity in the university environment. The experimental implementation of the Programme demonstrated the effectiveness of educational counselling in preventing and reducing manifestations of negative affectivity, increasing well-being and optimising students' academic and relational adaptation.

The theoretical significance of the research lies in: the development of the conceptual framework of students' educational counselling for the prevention of negative affectivity in the university environment, through the identification of psycho-pedagogical, axiological and emotional approaches to the development of the student's personality. The research contributes to determining the relationship between educational counselling, emotional competences, affective self-regulation, academic and relational adaptation, as well as to the conceptualisation of the Theoretical Model of educational counselling oriented towards the prevention of negative affectivity. The research results extend the theoretical-methodological benchmarks regarding the valorisation of educational counselling in higher education, contributing to the development of the theory and practice of university educational counselling.

The applicative value of the research is expressed through: the development and experimental validation of the Educational Counselling Programme for the prevention of negative affectivity in the university environment, oriented towards developing emotional competences, affective self-regulation and optimising students' academic and relational adaptation. The research results may be valorised in the activity of educational counselling services and in the development of institutional strategies aimed at supporting students' well-being and emotional balance.

The implementation of the scientific results was carried out through the presentation and valorisation of the research results within national and international scientific events, and was experimentally validated at the National University of Science and Technology POLITEHNICA Bucharest, Piteşti University Centre.

LISTA ABREVIERILOR

AN – Afectivitate negativă

CE - Consiliere educațională

CPP – Consiliere psihopedagogică

CCE – Competența de consiliere educațională

ECTS – Sistemul European de Transfer și Acumulare a Creditelor (European Credit Transfer and Accumulation System)

GE - Grup experimental

GC – Grup de control

DCEPANS - Demersul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative la studenți

MCESPAN - Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

MEC – Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova

ONU – Organizația Națiunilor Unite

PCEPAN - Programul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

UE – Uniunea Europeană

SD „Educația 2030” - Strategia de dezvoltare „Educația 2030”

UNESCO – Organizația Națiunilor Unite pentru Educație, Știință și Cultură

LISTA TABELELOR

| | |
|---|-----|
| Tabelul 1.1. Evoluția și abordări relevante în dezvoltarea conceptului de consiliere | 23 |
| Tabelul 1.2. Teoriile psihologice aplicate în consilierea educațională a studenților | 25 |
| Tabelul 1.3. Teoriile pedagogice aplicate în consilierea educațională a studenților..... | 27 |
| Tabelul 1.4. Diferențe între consilierea educațională și alte forme de consiliere | 29 |
| Tabelul 1.5 Aspectele definiției ale consilierii educaționale în mediul universitar | 33 |
| Tabelul 1.6. Obiective și metode ale consilierii educaționale în managementul afectivității studenților în mediul universitar | 35 |
| Tabelul 1.7. Categoriile de specialiști implicați în consilierea educațională și rolul lor în gestionarea afectivității studenților (adaptat după P. Lisievici)..... | 38 |
| Tabelul 1.8. Deosebiri între consilierea educațională și consilierea psihologică (adaptat după E. Dumitru-Tiron)..... | 44 |
| Tabelul 1.9. Diferențe între consilierea educațională și consilierea psihologică (după A. Băban)..... | 46 |
| Tabelul 3.1 Sinteza indicatorilor statistici la lotul de subiecți în experimentul de constatare | 100 |
| Tabelul 3.2. Sinteza indicatorilor la scala Adaptare emoțională | 101 |
| Tabelul 3.3. Sinteza indicatorilor la scala Competența emoțională | 103 |
| Tabelul 3.4. Matricea corelației bivariată între afectivitatea negativă și competența emoțională..... | 106 |
| Tabelul 3.5. Matricea corelației bivariată între afectivitatea negativă, starea de bine, adaptarea relațională, adaptarea academică | 109 |
| Tabelul 3.6. Structura Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar | 124 |
| Tabelul 3.7. Corelarea activităților programului cu dimensiunile competențelor emoționale..... | 128 |
| Tabelul 3.8. Sinteza indicatorilor statistici la grupul experimental și grupul control în etapa de pre – intervenție și post intervenție | 135 |

LISTA FIGURILOR

| | |
|---|-----|
| Figura 1.1. Caracteristicile esențiale ale consilierii educaționale și rolul acestora în gestionarea afectivității studenților | 40 |
| Figura 2.1. Factori generați ai afectivității negative..... | 56 |
| Figura 2.2. Paradigmele consilierii educaționale în mediul universitar..... | 66 |
| Figura 2.3. Modelul pedagogic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar..... | 79 |
| Figura 3.1. Plan experimental de tip pretest-posttest, cu un grup de control selectat aleatoriu... | 91 |
| Figura 3.2. Distribuția subiecților în funcție de criteriul vârstă în grupul experimental și grupul de control..... | 93 |
| Figura 3.3. Distribuția subiecților în funcție de criteriul traseul educațional anterior în grupul experimental și grupul de control..... | 93 |
| Figura 3.4. Distribuția subiecților în funcție de criteriul statutul ocupațional în grupul experimental și grupul de control..... | 94 |
| Figura 3.5. Nivelurile de dezvoltare a formelor afectivității negative la studenți | 101 |
| Figura 3.6. Nivelurile de dezvoltare a competențelor emoționale la studenți..... | 104 |
| Figura 3.7. Relația dintre afectivitatea negativă și competența emoțională globală la studenți... | 107 |
| Figura 3.8. Ponderea variației indicatorilor afectivității negative | 110 |
| Figura 3.9. Diferențe privind afectivitatea negativă în funcție de statutul ocupațional al studenților | 112 |
| Figura 3.10. Diferențe privind competențele emoționale în funcție de statutul ocupațional al studenților | 112 |
| Figura 3.11. Diferențe privind afectivitatea negativă în funcție de traseul educațional anterior al studenților | 113 |
| Figura 3.12. Diferențe privind competențele emoționale în funcție de traseul educațional anterior al studenților | 113 |
| Figura 3.13. Metodologia de implementare a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar..... | 120 |
| Figura 3.14. Valorile statistice comparate ale variabilelor investigate în cadrul grupului experimental la pretest și posttest | 137 |
| Figura 3.15. Valorile statistice comparate ale variabilelor investigate în cadrul grupului de control la pretest și posttest | 138 |
| Figura 3.16. Valorile statistice comparate ale variabilelor investigate la posttest în grupul experimental și grupul de control..... | 139 |

INTRODUCERE

Actualitatea și importanța cercetării. În prezent învățământul superior, se află într-un proces continuu de modernizare și racordare la standardele europene, fiind orientat spre formarea unor specialiști competenți, autonomi, reflexivi și adaptabili. Strategiile educaționale actuale promovează paradigma educației centrate pe student, accentuând importanța dezvoltării dimensiunii formative și psihoemoționale a educației. În acest context, *consilierea educațională* trebuie valorificată nu doar ca intervenție de sprijin în situații de criză, ci și ca *strategie preventivă* și de dezvoltare personală, capabilă să susțină echilibrul afectiv și integrarea eficientă a studenților în mediul universitar.

Afectivitatea negativă este considerată o dimensiune importantă a funcționării emoționale, având implicații directe asupra adaptării academice, relațiilor interpersonale și performanței universitare a studenților. Nivelurile crescute ale afectivității negative în rândul studenților pot determina diminuarea motivației pentru învățare, reducerea implicării în activitățile academice, dificultăți de integrare socială, risc de abandon universitar și apariția unor probleme de sănătate mintală. Din această perspectivă, *prevenirea și diminuarea afectivității negative* constituie obiective majore ale *consilierii educaționale* desfășurate în mediul universitar.

În vederea prevenirii afectivității negative, universitățile trebuie să implementeze strategii eficiente de consiliere educațională, menite să sprijine studenții în dezvoltarea competențelor emoționale și a abilităților de autoreglare emoțională, în facilitarea adaptării academice și relaționale, în consolidarea încrederii în sine și în clarificarea obiectivelor de carieră. Integrarea consilierii educaționale în instituțiile de învățământ superior reprezintă nu doar o măsură de sprijin individual, ci și un demers educațional important pentru formarea unor tineri echilibrați, motivați și capabili să facă față provocărilor vieții universitare și profesionale.

Consilierea educațională constituie o componentă indispensabilă a procesului de modernizare a învățământului superior, fiind integrată în strategiile orientate spre creșterea calității educației, susținerea retenției studenților și optimizarea performanței academice. Deși, la nivel internațional, acest domeniu beneficiază de o organizare și valorificare sistemică, persistă încă anumite lacune în integrarea consilierii educaționale în mediul universitar.

În prezent, numeroase dificultăți emoționale și sociale ale studenților continuă să fie insuficient abordate în cadrul mediului universitar, iar serviciile de consiliere educațională sunt adesea limitate, fragmentare sau slab dezvoltate, în pofida prevederilor formulate în Strategia Sectorială de Dezvoltare „Educația – 2030” [226], în strategiile de dezvoltare a învățământului superior și în documentele Procesului Bologna privind dimensiunea socială și calitatea educației

universitare. Această situație poate favoriza intensificarea afectivității negative în rândul studenților, influențând negativ procesul de adaptare academică și socială, amplificând riscul de abandon universitar, diminuarea motivației pentru învățare, reducerea implicării în activitățile academice și apariția unor dezechilibre emoționale persistente.

Cercetările contemporane scot în evidență faptul că nivelurile crescute ale afectivității negative, manifestate prin anxietate și stres academic, sunt asociate cu diminuarea performanței universitare, scăderea implicării în activitățile educaționale, reducerea satisfacției față de viața academică și creșterea riscului de abandon universitar. A. Băban subliniază că stresul și vulnerabilitatea emoțională influențează semnificativ eficiența activității intelectuale și capacitatea de adaptare la solicitările mediului academic [13, p. 16]. În concordanță cu aceste abordări, B. Balgiu indică existența unei relații directe între stresul perceput, anxietate și depresie, accentuând impactul acestora asupra performanței academice și funcționării psihosociale [10, p. 117]. Totodată, M. Borș afirmă că dificultățile de adaptare academică și afectivă reduc nivelul implicării educaționale și influențează negativ satisfacția față de experiența universitară [25, p. 37].

Necesitatea abordării consilierii educaționale în mediul universitar demonstrează importanța aprofundării și clarificării conceptuale și funcționale a acestui domeniu, având în vedere rolul semnificativ pe care îl deține în susținerea dezvoltării personale, emoționale și academice a studenților. Complexitatea dificultăților cu care se confruntă studenții în procesul de adaptare la cerințele universitare impune valorificarea consilierii educaționale nu doar ca activitate de sprijin ocazional, ci ca dimensiune integrată a procesului educațional universitar.

Pornind de la aceste argumente, *consilierea educațională în mediul universitar* își extinde funcțiile dincolo de dimensiunea informativă și orientativă, asumându-și un rol *preventiv* și *formativ* în raport cu dificultățile emoționale și adaptative ale studenților. Astfel, *prevenirea afectivității negative* devine una dintre direcțiile prioritare ale consilierii educaționale, prin valorificarea unor intervenții psihopedagogice orientate spre susținerea echilibrului emoțional, dezvoltarea autoreglării afective și consolidarea capacității de adaptare la cerințele universitare.

În vederea conturării unei viziuni proprii asupra semnificației sintagmei „**consilierea educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar**”, aceasta poate fi abordată ca un *proces psihopedagogic complex și sistematic, realizat prin activități de sprijin, dezvoltare personală și intervenție preventivă, orientat spre identificarea și diminuarea manifestărilor afectivității negative la studenți, dezvoltarea competențelor emoționale și a autoreglării afective, dar și spre susținerea adaptării academice, relaționale și sociale în contextul mediului universitar.*

Consilierea educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar reflectă o componentă semnificativă a sprijinului psihopedagogic acordat studenților, având un rol important în menținerea echilibrului emoțional și facilitarea adaptării academice și sociale. Aceasta nu se limitează la intervenția în situații de criză sau dificultate, ci presupune un proces continuu de susținere, dezvoltare personală și prevenție, centrat pe valorificarea resurselor individuale ale studentului.

Descrierea situației în domeniul de cercetare și identificarea problemei de cercetare.

Problematica consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar este abordată în cercetările mai multor savanți din domeniile pedagogiei, psihologiei, axiologiei educației, consilierii educaționale și psihopedagogice. Complexitatea mediului universitar actual, diversificarea dificultăților emoționale și sociale ale studenților, precum și necesitatea susținerii adaptării academice și a dezvoltării personale au determinat intensificarea preocupărilor teoretice și aplicative privind rolul consilierii educaționale în prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Ca obiect al cercetării, problematica consilierii educaționale și a dezvoltării emoționale a fost abordată în lucrările unor autori consacrați precum B. Almășan și G. Tomșa [2], A. Băban [13; 14], T. Barbaroș [11], M. Borș [25], N. Carabet [37], B. Clegg [47], M. Cojocaru-Borozan [49; 50], L. Cuznețov [70; 72], E. Dumitru-Tiron [78], D. Goleman [97; 99], R. Lazarus [116], A. Maslow [119], R. Nelson-Jones [132], V. Pascaru-Goncear [141], E. Rusu [154], P.L. Runcan [152], G. Tomșa [174], A. Bandura [183], G. Egan [190], C. Rogers [208] etc., care au fundamentat teorii privind consilierea educațională ca proces de sprijin, orientare și dezvoltare a personalității, de dezvoltare a competențelor emoționale, a capacității de adaptare la mediul universitar și de prevenire a stresului academic, confirmând rolul acestuia în formarea capacității persoanei de a se autocunoaște, de a lua decizii responsabile și de a depăși dificultățile afective și de adaptare.

Un aport important în edificarea cadrului cercetării îl au concepțiile referitoare la inteligența emoțională și competența emoțională, dezvoltate de R. Bar-On [12], T. Bradberry și G. Greavis [28; 29], M. Cojocaru-Borozan [49; 50], H. Gardner [96], D. Goleman [97; 99], R. Lazarus [116] și E. Rusu [154]. Aceste contribuții reflectă importanța autoreglării emoționale, empatiei, gestionării stresului și relaționării eficiente în adaptarea studentului la cerințele mediului academic. În acest sens prevenirea afectivității negative presupune atât diminuarea stărilor de anxietate, stres și demotivare, cât și dezvoltarea competențelor emoționale necesare funcționării eficiente în plan personal, academic și social.

Teoriile adaptării academice și dezvoltării personalității studentului, valorificate de A.M. Cazan și colab. [40], C. Crețu [60], E. Puzur [146], E. Tărnă [175], M. Zlate și V. Negovan [180],

oferă repere importante pentru înțelegerea dificultăților specifice integrării universitare. Adaptarea la mediul academic presupune integrare socială, dezvoltarea autonomiei și gestionarea eficientă a solicitărilor emoționale, iar lipsa unui sprijin psihopedagogic adecvat poate favoriza apariția afectivității negative, manifestată prin stres, anxietate, demotivare și dificultăți de relaționare.

De asemenea, concepțiile pedagogiei universitare și ale formării competențelor profesionale, dezvoltate de S. Cristea [62; 63], I. Cerghit [41], C. Cucuș [66], T. Callo [36], V. Chiș [45], A. Neculau [131] și N. Vințanu [178], susțin rolul universității în formarea integrală a studentului. Sub acest aspect, consilierea educațională contribuie la dezvoltarea competențelor personale, sociale, emoționale și profesionale ale viitorilor specialiști.

În același cadru teoretic, abordările axiologice și umaniste ale educației, promovate de D. Antoci [3; 4], A. Bețivu [17; 24], M. Borozan [24], L. Cuznețov [69] și O. Paladi [138], evidențiază importanța valorilor, responsabilității și autorealizării în formarea studentului. Aceste perspective conferă consilierii educaționale o dimensiune umanistă, orientată spre susținerea echilibrului interior, dezvoltarea autonomiei și valorificarea potențialului individual.

În Republica Moldova, problematica consilierii educaționale și a dezvoltării emoționale este abordată în cercetările realizate de T. Barbaroș [11], M. Borș [25], A. Calancea [33], N. Carabet [37], M. Cojocaru-Borozan [49; 50], L. Cuznețov [69; 71], V. Pascaru-Goncear [141], E. Rusu [154] ș.a. Aceste cercetări demonstrează importanța sprijinului psihopedagogic în dezvoltarea armonioasă a personalității studentului, în optimizarea relațiilor interpersonale și în dezvoltarea competențelor emoționale și sociale.

Perspective relevante asupra consilierii educaționale și prevenirii dificultăților afective ale studenților sunt atestate în cercetările mai multor autori, T. Barbaroș [11] fundamentează consilierea educațională din perspectiva orientării și dezvoltării profesionale a studenților, accentuând necesitatea integrării acesteia în activitatea universitară. N. Carabet [37] abordează consilierea educațională ca proces de sprijin și dezvoltare personală, orientat spre valorificarea resurselor individuale și facilitarea adaptării educaționale și sociale. Cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan [49; 50] dezvoltă teoria culturii emoționale și subliniază rolul competențelor emoționale în menținerea echilibrului afectiv și optimizarea relațiilor sociale. Totodată, E. Rusu [154] valorifică dimensiunea inteligenței emoționale și a competențelor afective, a autoreglării emoționale în procesul formării profesionale a studenților.

În pofida contribuțiilor teoretice și aplicative existente, în spațiul din Republica Moldova persistă un număr redus de cercetări orientate spre fundamentarea și validarea unor modele integrate de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Valoroase investigații cu implicarea consilierii educaționale și a dezvoltării personale constatăm la cercetătorii din România. Cele mai importante lucrări în acest domeniu au fost realizate de: B. Almășan și G. Tomșa [2], A. Băban [14], I.Al. Dumitru [77], E. Dumitru-Tiron [78], P.L. Runcan [152], G. Tomșa [174], P. Lisievici [118], C. Stanciu [162], A. Chelcea și S. Chelcea [43], C. Crețu [60], S. Cristea [62; 63], C. Cucuș [66], V. Chiș [45], N. Vințanu [178] ș.a.

A. Băban [14] accentuează rolul consilierii educaționale în dezvoltarea personală și în prevenirea dificultăților emoționale și comportamentale ale tinerilor. B. Almășan și G. Tomșa [2] analizează consilierea educațională și orientarea pentru carieră din perspectiva dezvoltării capacităților de autocunoaștere, adaptare și luare a deciziilor. La rândul său, E. Dumitru-Tiron [78] pune în valoare dimensiunea psihopedagogică a consilierii, menționând rolul acesteia în susținerea echilibrului emoțional și în optimizarea relației individului cu mediul educațional.

Contribuții privind adaptarea academică și dezvoltarea personalității studentului se regăsesc în cercetările realizate de A.M. Cazan și colaboratorii [40] și C. Crețu [60], care reflectă relația dintre adaptarea universitară, starea de bine și performanța academică. Totodată, S. Cristea [62; 63], C. Cucuș [66], V. Chiș [45] și N. Vințanu [178] promovează perspectiva formării integrale a studentului și necesitatea corelării dimensiunii cognitive cu cea afectivă și axiologică. Cu toate acestea, se constată un număr redus de cercetări centrate explicit pe prevenirea afectivității negative prin consiliere educațională în mediul universitar.

În *literatura internațională*, fundamentele teoretice ale consilierii educaționale și dezvoltării personale au fost elaborate de autori precum R. Nelson-Jones [132], D. Goleman [97; 99], R. Bar-On [12], T. Bradberry și G. Greavis [28; 29], B. Clegg [47] ș.a. R. Nelson-Jones [132] care definesc consilierea ca relație de ajutor orientată spre dezvoltarea autonomiei și gestionarea dificultăților emoționale și comportamentale, iar D. Goleman [97; 99], R. Bar-On [12], T. Bradberry și G. Greavis [28; 29] indică rolul inteligenței și competențelor emoționale în autoreglare, gestionarea stresului și adaptarea personală. De asemenea, cercetările internaționale contemporane semnalează creșterea anxietății și stresului în rândul studenților, accentuând necesitatea dezvoltării serviciilor de consiliere și suport psihopedagogic în învățământul superior.

Analiza cercetărilor din spațiul internațional relevă faptul că prevenirea afectivității negative este abordată tot mai frecvent din perspectiva dezvoltării competențelor emoționale, a stării de bine psihologice și a rezilienței. Cu toate acestea, rămâne necesitatea elaborării unor modele pedagogice integrate, adaptate specificului mediului universitar și particularităților dezvoltării studentului.

Preocupările privind consilierea educațională pentru prevenirea afectivității negative sunt susținute și la nivelul politicilor educaționale contemporane, care subliniază importanța sprijinului

psihopedagogic și a bunăstării emoționale în formarea studentului. Astfel, Strategia de dezvoltare „Educația 2030” [226] accentuează necesitatea extinderii serviciilor de consiliere educațională și a creării unui mediu educațional favorabil dezvoltării personale și emoționale.

Analiza tendințelor actuale privind consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar a demonstrat existența unor **contradicții**:

- *contradicția* dintre creșterea nivelului de afectivitate negativă la studenți și insuficiența activităților de consiliere educațională în instituțiile de învățământ superior;

- *contradicția* dintre importanța recunoscută a consilierii educaționale în susținerea adaptării academice și sociale a studenților și insuficiența reperelor conceptuale și praxiologice privind prevenirea afectivității negative prin consiliere educațională în mediul universitar;

- *contradicția* dintre necesitatea dezvoltării competențelor emoționale, a autoreglării afective și a menținerii stării de bine a studenților și orientarea predominant cognitiv-informațională a procesului universitar, precum și caracterul limitat al activităților de consiliere educațională desfășurate în mediul universitar.

În urma analizei contradicțiilor identificate în plan teoretico-practic și a necesității valorificării consilierii educaționale ca modalitate de prevenire a afectivității negative la studenți, a fost formulată **problema cercetării**: *Care sunt reperele conceptuale și praxiologice ale consilierii educaționale a studenților și cum poate fi valorificată aceasta pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar?*

Obiectul cercetării îl constituie procesul de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Scopul cercetării constă în determinarea și valorificarea reperelor conceptuale și praxiologice ale consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Obiectivele cercetării:

1. Identificarea reperelor conceptuale privind consilierea educațională a studenților;
2. Stabilirea fundamentelor epistemologice ale consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative;
3. Determinarea problematicii și relevanței consilierii educaționale în prevenirea afectivității negative în mediul universitar;
4. Elaborarea Modelului teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar;
5. Proiectarea și implementarea Programului de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar;

6. Generalizarea și sistematizarea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor și recomandărilor privind consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Ipoteza cercetării. Consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar poate fi realizată cu succes dacă vor fi stabilite: fundamentele teoretice ale consilierii educaționale a studenților; problematica și specificul consilierii educaționale; principalele forme ale afectivității negative manifestate de studenți în mediul universitar; strategiile de dezvoltare a competențelor emoționale care favorizează prevenirea afectivității negative și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Sinteza și justificarea metodelor de cercetare s-a realizat prin valorificarea următoarelor metode: analiza bibliografică, modelarea teoretică, experimentul pedagogic, chestionarea, observația științifică și metodele de prelucrare matematică și statistică a datelor experimentale.

Noutatea și originalitatea științifică a cercetării constau în: actualizarea și dezvoltarea cadrului conceptual al consilierii educaționale a studenților în mediul universitar; identificarea factorilor generatori ai afectivității negative la studenți; elaborarea Modelului teoretic al consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; proiectarea și validarea experimentală a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Rezultate obținute ce contribuie la soluționarea unei probleme științifice importante în cercetare se referă la: repere teoretice și metodologice ale consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; Modelul teoretic; Programul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar. Implementarea experimentală a Programului a demonstrat eficiența consilierii educaționale în prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative, creșterea stării de bine și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Semnificația teoretică a cercetării rezidă în: dezvoltarea cadrului conceptual al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, prin identificarea abordărilor psihopedagogice, axiologice și emoționale ale dezvoltării personalității studentului. Cercetarea contribuie la determinarea raportului dintre consilierea educațională, competențele emoționale, autoreglarea afectivă, adaptarea academică și relațională, precum și la conceptualizarea Modelului teoretic al consilierii educaționale orientat spre prevenirea afectivității negative. Rezultatele cercetării extind reperele teoretico-metodologice privind valorificarea

consilierii educaționale în învățământul superior, contribuind la dezvoltarea teoriei și practicii consilierii educaționale universitare.

Valoarea aplicativă a cercetării se exprimă prin: elaborarea și validarea experimentală a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale, autoreglarea afectivă și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților. Rezultatele cercetării pot fi valorificate în activitatea serviciilor de consiliere educațională și în elaborarea strategiilor instituționale de susținere a stării de bine și a echilibrului emoțional al studenților.

Aprobarea și implementarea rezultatelor științifice s-au realizat prin prezentarea și valorificarea rezultatelor cercetării în cadrul manifestărilor științifice naționale și internaționale, și validate experimental în cadrul Universității Naționale de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul universitar Pitești.

Publicațiile la tema tezei: 12 de lucrări științifice, dintre care: dintre care: 1 articol în revistă din străinătate recunoscută, 3 articole în reviste incluse în Registrul Național al revistelor de profil și în Lista bazelor de date acceptate de către ANACEC și 8 articole în lucrările conferințelor științifice internaționale și naționale din România și Republica Moldova.

Structura tezei: introducere, trei capitole, concluzii generale și recomandări, bibliografie din 227 surse, adnotare, lista abrevierilor, 150 pagini text de bază, 17 de tabele, 20 figuri, 27 anexe.

Cuvinte-cheie: consiliere educațională, studenți, afectivitate negativă, competențe emoționale, adaptare academică, adaptare relațională, mediul universitar

Sumarul compartimentelor tezei.

În **Introducere** sunt argumentate actualitatea și importanța temei de cercetare, este descrisă situația în domeniul de cercetare și sunt identificate contradicțiile și problema cercetării. Totodată, sunt formulate scopul, ipoteza și obiectivele cercetării, sunt prezentate reperele metodologice, noutatea și originalitatea științifică, semnificația teoretică și valoarea aplicativă a cercetării, precum și aprobarea și implementarea rezultatelor științifice.

Capitolul 1, *Fundamente psihopedagogice privind consilierea educațională a studenților*, are un caracter teoretico-analitic și este orientat spre analiza conceptelor, orientărilor și abordărilor științifice privind consilierea educațională, afectivitatea negativă, competențele emoționale și adaptarea academică a studenților. Capitolul evidențiază importanța consilierii educaționale ca proces de sprijin și dezvoltare personală, orientat spre prevenirea dificultăților afective, cognitive și comportamentale ale studenților. Sunt analizate teoriile psihologice și pedagogice relevante pentru consilierea educațională, rolul dimensiunilor afective în adaptarea universitară și funcțiile preventive și formative ale consilierii educaționale în dezvoltarea

competențelor emoționale și menținerea echilibrului psihoemoțional al studenților. Totodată, este argumentată necesitatea elaborării unui cadru conceptual și praxiologic al consilierii educaționale orientate spre prevenirea afectivității negative și susținerea adaptării eficiente a studenților în mediul universitar.

Capitolul 2, *Cadrul conceptual al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, este orientat spre analiza problematicii afectivității negative și fundamentarea consilierii educaționale ca modalitate de prevenire a acesteia. Sunt evidențiate cauzele și factorii generatori ai afectivității negative, precum suprasolicitarea academică, dificultățile de integrare universitară și incertitudinile profesionale, precum și impactul acestora asupra adaptării academice și echilibrului emoțional al studenților.

Capitolul argumentează rolul inteligenței și culturii emoționale, al autoreglării afective și al stimei de sine în menținerea echilibrului psihoemoțional și valorifică paradigmele contemporane ale consilierii educaționale – umanistă, cognitiv-comportamentală, constructivistă, sistemică și axiologică. În baza fundamentelor teoretice și conceptuale analizate, este elaborat și argumentat Modelul pedagogic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale și facilitarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Capitolul 3, *Demersul experimental al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, reflectă organizarea și desfășurarea cercetării experimentale orientate spre validarea eficienței consilierii educaționale în prevenirea afectivității negative la studenți. În cadrul capitolului sunt prezentate argumentările metodologice ale cercetării, etapele experimentului pedagogic, metodele și instrumentele utilizate pentru investigarea nivelului afectivității negative, al competențelor emoționale și al adaptării academice și relaționale a studenților. Capitolul include analiza rezultatelor obținute în etapa de constatare, precum și structura și metodologia de implementare a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar. În cadrul experimentului de control este analizată eficiența programului prin compararea rezultatelor inițiale și finale, fiind evidențiate schimbările produse în diminuarea afectivității negative, dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Concluziile generale și recomandările reflectă sinteza rezultatelor cercetării, confirmarea ipotezei formulate și formularea recomandărilor teoretice și aplicative privind valorificarea consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

1. FUNDAMENTE PSIHOPEDAGOGICE PRIVIND CONSILIEREA EDUCAȚIONALĂ A STUDENȚILOR

1.1. Abordarea conceptelor și orientărilor științifice privind consilierea educațională a studenților

Consilierea este conceptualizată în literatura de specialitate ca un proces complex de sprijin și dezvoltare personală, fundamentat pe relația de ajutor dintre consilier și consiliat.

Termenul de *consiliere* definește o *relație de comunicare, îndrumare și acordare de sfaturi* în vederea sprijinirii unei persoane în luarea deciziilor și rezolvarea problemelor (DEX).

O definiție emblematică a *consilierii* este cea oferită de R.W. Strowig, afișată pe perețele Departamentului de Consiliere și Orientare al Universității din Wisconsin: „*Consilierea* este o tehnică de informare și evaluare, un mijloc de modificare a comportamentului, o experiență de comunicare. Dar, mai mult decât atât, este o căutare comună a sensului vieții, în care iubirea devine un element esențial” [apud: 194].

În accepțiunea lui C. Rogers, *consilierea* este definită ca un proces de relaționare interpersonală centrat pe client, care favorizează autocunoașterea, acceptarea de sine și dezvoltarea personală [208, p. 190]. Dintr-o perspectivă convergentă, R. Nelson-Jones apreciază *consilierea* ca o relație interpersonală de ajutor între un profesionist (consilierul) și o altă persoană care solicită asistență de specialitate (consiliatul). Aceasta reprezintă o acțiune complexă, orientată spre sugerarea și facilitarea adoptării unor modalități adecvate de comportament într-o situație dată sau în viața cotidiană [132, p. 6].

În completarea acestei perspective, Gh. Tomșa consideră că *consilierea* este o acțiune complexă prin care se urmărește ghidarea comportamentală și decizională a individului, atât în situații specifice, cât și în viața cotidiană: „În sens larg, consilierea reprezintă o acțiune complexă, prin care se urmărește sugerarea modului de a proceda sau a modului de comportare ce trebuie adoptat într-o situație dată sau, în general, în viață și activitatea cotidiană.” [171, p. 14]. G. Egan definește *consilierea* ca fiind „un proces de ajutor orientat spre rezolvarea problemelor și valorificarea oportunităților de dezvoltare personală și profesională” [190, p. 267]. Potrivit lui A.E. Ivey și O.F. Goncalves, relația de consiliere este una de colaborare, în care un specialist ajută clientul să își clarifice problemele, să își îmbunătățească capacitatea de luare a deciziilor și să își dezvolte strategii eficiente de adaptare [195].

Deși *consilierea*, în sens general, este definită ca un proces de sprijin și îndrumare acordat unei persoane în vederea clarificării problemelor și luării deciziilor, în *context educațional* acest concept capătă dimensiuni specifice. Astfel, *consilierea educațională* se particularizează prin orientarea sa spre dezvoltarea personală, academică și profesională a individului, fiind integrată în

procesul educațional. Din această perspectivă, *consilierea educațională* nu se limitează la oferirea de sfaturi, ci presupune un *demers sistematic de sprijin pedagogic, centrat pe formarea competențelor de autocunoaștere, autoreglare și adaptare la cerințele mediului educațional*.

Cercetătoarea A. Băban susține că *consilierea educațională* reprezintă un demers calificat, organizat pe principii științifice, ce permite acordarea asistenței de specialitate persoanelor implicate în procesul educațional care întâmpină anumite dificultăți [14, p. 7].

Consilierea educațională, în accepțiunea lui M. Borș, este o relație interumană de asistență și suport, stabilită între o persoană specializată și beneficiar, având drept scop orientarea acestuia spre dezvoltarea personală și prevenirea situațiilor problematice sau de criză [25, p. 15]. Cercetătoarele L. Cuznețov și I. Simcenco subliniază dimensiunea epistemologică a *consilierii educaționale*, definind-o ca „un proces educațional complex, fundamentat axiologic, orientat spre dezvoltarea valorilor și a competențelor personale [72, p. 13]. N. Carabet consideră că *consilierea educațională* este „un proces de orientare și sprijin pedagogic, menit să faciliteze dezvoltarea armonioasă a personalității și adaptarea la mediul educațional [37, p. 29].

Chiar dacă *consilierea educațională* este abordată, în general, ca un proces de sprijin și dezvoltare aplicabil tuturor nivelurilor de învățământ, particularitățile mediului universitar impun o adaptare specifică a acestui demers. În acest sens, *consilierea educațională a studenților* se diferențiază prin orientarea sa către nevoile specifice ale tinerilor aflați în proces de formare profesională și personală, marcate de tranziții, responsabilități crescute și cerințe academice complexe. Ca urmare, *consilierea educațională a studenților* capătă dimensiuni distincte, fiind centrată pe facilitarea adaptării la mediul universitar, dezvoltarea autonomiei, gestionarea afectivității și integrarea socio-profesională.

Actualmente, *consilierea educațională a studenților* reprezintă un domeniu interdisciplinar, combinând metode și tehnici din psihologie, pedagogie și management educațional pentru a oferi suport individualizat fiecărui student.

În vederea fundamentării unei perspective proprii asupra *consilierii educaționale a studenților*, propunem următoarea delimitare conceptuală:

Consilierea educațională a studenților în mediul universitar reprezintă un *proces complex, organizat prin activități specifice de sprijin și dezvoltare, fundamentat pe intervenții consultative, orientat atât spre prevenirea și depășirea dificultăților afective, cognitive și comportamentale ale studenților, cât și spre susținerea dezvoltării lor personale și profesionale, prin stimularea și valorificarea resurselor și capacităților proprii de adaptare*.

În acest context, este important a face o clarificare conceptuală a *consilierii educaționale a studenților* ca proces, perspectivă care evidențiază caracterul său continuu, etapizat și sistemic

(evaluare, intervenție, monitorizare, optimizare), dar și acțiunile concrete implicate, cum sunt ședințele de consiliere, ghidarea, orientarea și oferirea de suport.

Scopul consilierii educaționale a studenților în mediul universitar constă în *sprijinirea dezvoltării personale, academice și profesionale, prin prevenirea și gestionarea dificultăților de adaptare și facilitarea integrării eficiente în mediul universitar.*

Consilierea educațională este considerată o activitate de suport oferit studenților, care urmărește dezvoltarea lor personală, facilitarea integrării în mediul universitar și gestionarea eficientă a provocărilor de ordin academic și profesional. Prin intermediul acestui proces, în opinia cercetătoarelor I.G. Frujină și E. Rusu [87], studenții își consolidează capacitatea de a face față provocărilor, își optimizează strategiile de învățare și își conturează mai clar obiectivele și parcursul profesional.

În mediul universitar, E.C. Williamson și D.A. Biggs [215] au avut un rol important în organizarea sistematică a consilierii, punând bazele unui model de consiliere vocațională bazat pe psihometrie. Acest model a fost fundamentat teoretic pe concepția *trait and factor*, care a dominat consilierea până la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial. Această teorie, axată pe identificarea trăsăturilor individuale și corelarea acestora cu cerințele ocupaționale, a influențat numeroase teste de aptitudini, personalitate și interese, fiind utilizată și în prezent.

Consilierea educațională în mediul universitar are drept obiectiv restructurarea și consolidarea sistemului de valori al studenților, în vederea optimizării funcționării lor în plan cotidian și academic. Cu ajutorul acestui demers, studenții sunt sprijiniți să își dezvolte capacitatea de adaptare, să își gestioneze eficient responsabilitățile și să construiască relații interpersonale pozitive și autentice [142, p. 33]. Relațiile de consiliere educațională variază în funcție de nevoile studenților, putând fi centrate pe dezvoltare personală, luarea deciziilor educaționale și profesionale, gestionarea situațiilor de criză, îmbunătățirea relațiilor interpersonale sau depășirea unor dificultăți emoționale și cognitive care afectează performanța universitară [137, p. 168].

În concepția cercetătoarei S. F. Șleapina, consilierul universitar nu este doar un sprijin pentru rezolvarea problemelor punctuale, ci și un psihoeducator, având un rol activ în educația și dezvoltarea studenților. Astfel, consilierea educațională nu se limitează doar la orientare profesională, ci include și aspecte ce țin de gestionarea emoțiilor, cognițiilor și comportamentelor care pot împiedica succesul academic și integrarea socio-profesională a studenților [224, p. 16].

Consilierea educațională a studenților își găsește rădăcinile în nevoia generală a societății de a oferi îndrumare și sprijin în diferite domenii ale vieții. Încă din cele mai vechi timpuri, sfătuirea și ghidarea erau practici utilizate în comunități pentru rezolvarea problemelor sociale, politice sau personale. De-a lungul evoluției societății, *consilierea* s-a ramificat și specializat,

devenind o activitate esențială în domeniul educațional. Astfel, *consilierea educațională a studenților* se conturează ca o necesitate fundamentală a învățământului universitar, fiind strâns intercorelată cu domenii precum pedagogia, psihologia, etica și filosofia educației.

În contextul diversității conceptuale și al multiplelor orientări teoretice, se evidențiază faptul că *consilierea educațională a studenților* nu constituie un domeniu static, ci unul aflat într-o continuă evoluție, determinată de schimbările paradigmatică din științele educației și din societatea contemporană.

Varietatea abordărilor reflectă un proces de maturizare epistemologică a conceptului de consiliere, care a evoluat de la intervenții punctuale, focalizate asupra rezolvării problemelor imediate, către demersuri complexe, centrate pe prevenție, dezvoltare personală și integrare socio-profesională. Sub acest aspect, se impune o analiză diacronică a modului în care conceptul de consiliere s-a conturat și s-a redefinit în timp, în funcție de evoluțiile teoretice și de nevoile educaționale emergente.

Evoluția conceptului de *consiliere* și de *consiliere educațională* subliniază necesitatea sprijinului constant pentru studenți, fiind un proces esențial pentru succesul academic și personal, integrând atât orientarea profesională cât și dezvoltarea individuală într-o lume educațională tot mai complexă și interconectată.

Tabelul 1.1. Evoluția și abordări relevante în dezvoltarea conceptului de consiliere

| Anul / Autorul | Definiri conceptuale |
|--|--|
| 1898-1907 J. B. Davis | J. B. Davis – Introduce pentru prima dată consilierea în curriculumul școlar cu scopul de a ajuta elevii să-și formeze o concepție despre sine ca ființă socială implicată într-o viitoare ocupație [apud: 182]. |
| 1908 F. Parsons | F. Parsons – Considerat primul consilier în carieră profesională, a fondat Biroul Vocațional din Boston, unde acorda asistență vocațională tinerilor [apud: 188]. |
| 1936 E. C. Williamson | E. C. Williamson – Dezvoltă un model de consiliere profesională/vocațională bazat pe concepția <i>trait and factor</i> . Acest model a dominat consilierea până la sfârșitul celui de-al Doilea Război Mondial [215]. |
| 1951 J. W. Gustad | J. W. Gustad – Descrie consilierea ca un proces de orientare și învățare desfășurat într-un spațiu creat între două persoane, unde sfătuitorul cu competențe psihologice oferă clientului metodele potrivite adaptate contextului său de viață, stabilind un program personal [apud: 132]. |
| 1968 J. Jordan | J. Jordan – Propune o definiție comprehensivă a consilierii, subliniind că este un proces colaborativ, bazat pe empatie și încredere, destinat să sprijine persoanele în luarea deciziilor personale și profesionale [apud: 188]. |
| 1978 J. Wallis | J. Wallis – Definește consilierea ca fiind un dialog în care o persoană ajută pe alta care are dificultăți semnificative, oferind suport pentru rezolvarea problemelor prin explorarea sentimentelor și a opțiunilor [apud: 132]. |
| 1984 C. Rogers | C. Rogers – Afirma că esența consilierii constă în crearea unui climat bazat pe acceptare necondiționată, empatie și congruență, oferind clientului un spațiu sigur pentru dezvoltarea personală [208]. |

| | |
|---|---|
| 1994 G. Egan | G. Egan – Propune un model de consiliere bazat pe trei etape: explorarea situației clientului, dezvoltarea unor noi perspective și implementarea schimbărilor necesare pentru atingerea obiectivelor [190]. |
| 2002 D. Geldard & K. Geldard | D. Geldard & K. Geldard – Pun accent pe consilierea integrativă, combinând abordările cognitive, comportamentale și experiențiale pentru a răspunde nevoilor individuale ale clienților [apud: 44]. |
| 2010 J. McLeod | J. McLeod – Subliniază importanța narativității în consiliere, considerând că oamenii își construiesc identitatea și își înțeleg experiențele prin poveștile pe care le spun despre sine [201]. |
| 2018 P. Cooper | P. Cooper – Dezvoltă conceptul de „consiliere relațională”, evidențiind rolul relației terapeutice în facilitarea schimbării și creșterii personale [apud: 72]. |
| 2023 T. Jennings | T. Jennings – Introduce consilierea asistată de inteligență artificială, explorând modul în care tehnologia poate îmbunătăți accesibilitatea și eficiența intervențiilor psihologice [apud: 16]. |

În decursul evoluției lor, conceptele de consiliere și de consiliere educațională au fost consolidate teoretic, sub influența diverselor perspective psihologice și pedagogice.

Abordările specifice consilierii studenților pot fi structurate în două mari categorii:

1. *Abordările psihologice ale consilierii studenților* – se axează pe dezvoltarea personală a studentului, precum și pe gestionarea emoțiilor, motivației și comportamentului.

2. *Abordările pedagogice (educaționale) ale consilierii studenților* – vizează optimizarea procesului de învățare și facilitarea adaptării academice.

După anii 1960, domeniul consilierii a cunoscut o dezvoltare semnificativă, marcată de apariția și diversificarea unor numeroase abordări teoretice, fiecare aducând contribuții relevante la configurarea și fundamentarea practicilor de consiliere educațională. Această perioadă se caracterizează printr-o consolidare epistemologică a domeniului, în care teoriile existente au fost nu doar diversificate, ci și aprofundate, oferind cadre conceptuale variate pentru înțelegerea și intervenția asupra problemelor de natură educațională, emoțională și comportamentală.

În acest context, o distincție deosebit de importantă este cea dintre școli și abordări în consiliere, delimitare conceptuală propusă de R. Nelson-Jones [132]. Potrivit acestuia, o abordare teoretică reflectă o perspectivă specifică asupra teoriei și practicii consilierii, caracterizată prin concepte, principii și metode proprii, în timp ce o școală de consiliere integrează mai multe abordări care împărtășesc trăsături comune, constituindu-se într-un cadru teoretic mai amplu și diferențiindu-se de alte orientări prin specificul său conceptual și metodologic [132, p. 37].

Aceste clarificări conceptuale sunt esențiale pentru o înțelegere adecvată a fundamentelor consilierii educaționale, întrucât permit organizarea și sistematizarea diverselor perspective teoretice în funcție de specificul și contribuția acestora.

Pe această bază, în continuare prezentăm principalele teorii care fundamentează consilierea educațională.

Tabelul 1.2. Teoriile psihologice aplicate în consilierea educațională a studenților

| Teoria | Caracteristici | Activitatea consilierului educațional |
|--|--|--|
| Teoria psihodinamică | Perspectiva lui S. Freud asupra naturii umane este dinamică, bazată pe influențele inconștiente ale copilăriei asupra comportamentului adultului. Această teorie subliniază importanța conflictelor interioare și a mecanismelor de apărare. Deși majoritatea ipotezelor sale nu pot fi dovedite științific, teoria psihodinamică a influențat profund dezvoltarea consilierii moderne [apud: 77]. | Consilierul educațional care utilizează această abordare încurajează studentul să își exploreze experiențele din trecut, identificând posibile influențe asupra performanței academice și a motivației. Consilierul ajută la conștientizarea emoțiilor și la identificarea tiparelor de comportament care ar putea influența succesul educațional. |
| Teoria psihologiei individuale | A. Adler subliniază importanța factorilor sociali și subiectivi în formarea personalității și a motivației. Accentul este pus pe dezvoltarea unui stil de viață sănătos, corectarea sentimentului de inferioritate și stimularea interesului social [1]. | Consilierul educațional ajută studentul să își identifice punctele forte, să își corecteze credințele greșite despre sine și să își dezvolte o atitudine echilibrată față de studii și viitorul profesional. Se pune accent pe sprijinirea autonomiei și creșterea sentimentului de responsabilitate personală. |
| Teoria centrată pe persoană | C. Rogers și A. Maslow susțin că oamenii au o motivație înnăscută de autoactualizare. Această teorie promovează o abordare nedirectivă, în care individul este considerat capabil să își găsească propriile soluții [151], [119]. | Consilierul educațional adoptă o atitudine empatică, autentică și de acceptare necondiționată, oferind un cadru de siguranță pentru studenți. În loc de sfaturi, consilierul îi ajută pe studenți să își exprime liber gândurile, emoțiile și aspirațiile, ghidându-i spre dezvoltare personală și academică. |
| Teoria cognitiv-comportamentală | Această abordare, inițiată de J. Watson, B. Skinner și A. Bandura, se axează pe influența gândurilor asupra comportamentului și emoțiilor. Consilierea bazată pe această teorie implică modificarea tiparelor cognitive negative și dezvoltarea unor strategii eficiente de rezolvare a problemelor [213], [209], [183]. | Consilierul educațional ajută studentul să își recunoască gândurile disfuncționale legate de succesul academic, să își schimbe percepțiile eronate și să își dezvolte abordări pozitive pentru învățare. Tehnicile utilizate includ stabilirea de obiective, restructurarea cognitivă și tehnici de auto-monitorizare. |
| Teoria rațional-emoțională | A. Ellis susține că oamenii sunt raționali și iraționali și că percepțiile distorsionate ale realității pot genera emoții și comportamente problematice. Terapia rațional-emoțională încurajează înlocuirea gândurilor iraționale cu unele logice și constructive [apud:193]. | Consilierul educațional ajută studentul să își analizeze gândurile negative și să le înlocuiască cu perspective mai realiste. Se utilizează tehnici de disputare cognitivă și exerciții de restructurare a modului de gândire pentru a crește încrederea în sine și motivația academică. |

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| Teoria gestaltistă | Fritz Perls a promovat conștientizarea prezentului, autoexplorarea și asumarea responsabilității personale. Această teorie susține că fiecare persoană are resurse interioare pentru schimbare, iar blocajele emoționale pot fi depășite prin autoobservare și experiență directă [apud:199]. | Consilierul educațional sprijină studentul să devină conștient de propriile emoții, reacții și tipare comportamentale. Se utilizează tehnici de autoexplorare, joc de rol și conștientizare emoțională, facilitând astfel adaptarea la cerințele academice. |
| Teoria existențialistă | Existențialismul pune accent pe libertatea de alegere și pe responsabilitatea personală. Oamenii sunt considerați autori ai propriei vieți, iar deciziile lor au un impact major asupra destinului lor [215]. | Consilierul educațional ajută studentul să își clarifice valorile personale, să își definească obiectivele educaționale și profesionale și să își asume responsabilitatea pentru alegerile sale. Dialogul este esențial pentru a sprijini procesul de autocunoaștere și luare a deciziilor. |
| Teoria realității | Elaborată de W. Glasser, această teorie afirmă că indivizii își creează propriul comportament, iar alegerile lor sunt determinate de nevoile psihologice. Consilierea bazată pe această teorie este practică și orientată spre soluții [199]. | Consilierul educațional acționează ca un mentor și ghid, ajutând studentul să își evalueze alegerile și comportamentele. Accentul este pus pe luarea unor decizii responsabile, îmbunătățirea organizării personale și gestionarea eficientă a timpului și stresului. |

Analiza teoriilor psihologice aplicate în consilierea educațională evidențiază faptul că dimensiunea educațională este, într-o anumită măsură, integrată în fiecare dintre aceste abordări. În mod particular, se remarcă relevanța teoriei cognitiv-comportamentale, a celei existențialiste și a teoriei realității, întrucât acestea pun accent pe dezvoltarea competențelor decizionale, pe gestionarea emoțiilor și pe adaptarea la cerințele educaționale și sociale.

Dacă teoriile psihologice se concentrează în principal asupra dimensiunii intrapersonale a studentului, vizând dezvoltarea personală, reglarea emoțională și optimizarea comportamentelor adaptative, acestea nu acoperă în totalitate complexitatea proceselor educaționale în care studentul este implicat. Prin urmare, devine necesară completarea acestor perspective prin abordări pedagogice integrate, care valorifică dimensiunea instructiv-educativă și evidențiază relația dintre procesele de învățare, dezvoltarea personală și echilibrul emoțional al studentului. O asemenea abordare permite corelarea formării academice cu susținerea nevoilor afective și adaptative ale studenților, contribuind la optimizarea funcționării lor academice și sociale. Astfel, abordările pedagogice (educaționale) dobândesc un rol esențial în consilierea studenților, fiind orientate spre optimizarea procesului de învățare, dezvoltarea competențelor academice și facilitarea adaptării la cerințele instituționale și sociale ale mediului universitar.

Tabelul 1.3. Teoriile pedagogice aplicate în consilierea educațională a studenților

| Teoria | Caracteristici | Activitatea consilierului educațional |
|--|---|---|
| Teoria „zonei proximei dezvoltări” | Concept dezvoltat de L. Vîgotski, definește distanța dintre nivelul actual de dezvoltare al unui student (cunoștințele și competențele pe care le posedă deja) și nivelul potențial de dezvoltare (ce poate învăța cu sprijinul unui expert sau prin colaborare cu colegii). Procesul de învățare are loc prin interacțiune socială și implică utilizarea limbajului ca instrument de gândire și modelare a acțiunilor [168]. | Consilierul educațional sprijină dezvoltarea potențialului studentului prin stimularea interacțiunii cu profesorii și colegii, facilitând învățarea colaborativă. Utilizarea jocului educațional și a învățării prin proiecte ajută studentul să își extindă competențele în zona proximei dezvoltări. |
| Teoria constructivistă a învățării | Învățarea este un proces activ, în care studentul construiește cunoștințe noi pe baza experiențelor anterioare. Conform lui J. Piaget și L. Vîgotski, cunoștințele nu sunt transmise pasiv, ci se dezvoltă prin explorare și interacțiune [127]. | Consilierul educațional sprijină studentul să devină un participant activ în procesul de învățare, încurajând gândirea critică, autonomia și reflecția personală. Se promovează metode active de învățare (problematizarea, studiile de caz, simulările) pentru a îmbunătăți competențele de autoînvățare. |
| Teoria învățării cognitive și sociale | Dezvoltată de A. Bandura și W. Mischel, această teorie susține că învățarea apare prin interacțiunea dintre individ și mediu, prin observare, modelare și experiență directă. Elevul nu este un receptor pasiv, ci un participant activ care își construiește cunoștințele prin experiență și reflecție [196]. | Consilierul educațional sprijină studentul să își dezvolte încrederea în sine și motivația academică prin identificarea modelelor pozitive și prin stimularea autoreglării în învățare. Se folosesc tehnici precum mentoratul, coaching-ul educațional și feedback-ul constructiv pentru a facilita dezvoltarea personală. |
| Teoria „lifeskills helping” – „ajutor pentru formarea deprinderilor de viață” | Dezvoltată de R. Nelson-Jones, această teorie pune accent pe învățarea abilităților esențiale pentru viață. Cele mai multe dificultăți ale studenților sunt cauzate de deficiențe în gândire, luarea deciziilor, gestionarea emoțiilor și comunicarea interpersonală. Prin dezvoltarea acestor competențe, studenții pot preveni și gestiona eficient provocările viitoare [110, p. 59]. | Consilierul educațional ajută studentul să își dezvolte abilități de autoasistență, permițându-i să gestioneze independent problemele academice și personale. Prin consiliere individuală și activități practice, studentul este încurajat să își îmbunătățească strategiile de luare a deciziilor, comunicarea și gestionarea stresului. |

Analiza acestor teorii pedagogice aplicate în consilierea educațională subliniază rolul activ al studentului în procesul de învățare și dezvoltare personală. Spre deosebire de abordările tradiționale, care se bazează pe transmiterea pasivă a informațiilor, aceste teorii promovează învățarea prin interacțiune, explorare și reflexie. Astfel, teoriile reprezintă fundamentul unei consilieri educaționale eficiente, având un rol esențial în: conceptualizarea problemelor studenților

și înțelegerea dificultăților acestora; dezvoltarea relațiilor consilier-student pe baza unor principii clare; adoptarea unor strategii etice în procesul de consiliere educațională; crearea unor modele de intervenție pentru sprijinirea studenților în luarea deciziilor și în gestionarea provocărilor academice și reșăționale; cunoașterea teoriilor permite evidențierea unor idei fundamentale.

Procesul de consiliere contribuie la dezvoltarea personală și academică a studentului, ajutându-l să își construiască propriile strategii de învățare și adaptare. Performanțele academice sunt influențate de sprijinul social și emoțional, iar consilierea educațională facilitează acest proces prin dezvoltarea competențelor cognitive și sociale. Gândirea, motivația și comportamentul studenților pot fi modelate și îmbunătățite printr-un proces de consiliere bine structurat. Mediul universitar joacă un rol esențial în formarea identității profesionale și sociale a studenților, iar consilierea ajută la integrarea eficientă a acestora în comunitatea academică.

La nivel empiric, consilierea educațională reprezintă o formă complexă de comunicare interpersonală, fundamentată pe încredere, sinceritate, empatie și deschidere reciprocă, având drept scop sprijinirea studenților în procesul de dezvoltare personală, academică și profesională. Aceasta valorifică relația de colaborare dintre consilier și student, prin intermediul căreia sunt identificate dificultățile întâmpinate, sunt analizate nevoile educaționale și emoționale și sunt formulate modalități adecvate de intervenție și suport. Consilierea educațională presupune nu doar transmiterea unor informații sau recomandări, ci și un proces de însoțire și orientare a studentului în vederea cunoașterii de sine, dezvoltării competențelor emoționale și consolidării capacității de adaptare la cerințele mediului universitar.

Activitatea de consiliere se caracterizează printr-un ansamblu de trăsături esențiale care asigură eficiența demersului educațional și relațional, printre care se evidențiază empatia, ascultarea activă, susținerea emoțională, informarea corectă și orientarea către soluții constructive. Empatia permite înțelegerea profundă a trăirilor și experiențelor studentului, facilitând stabilirea unei relații de încredere, în timp ce ascultarea activă contribuie la clarificarea problemelor și la identificarea nevoilor reale ale acestuia. Susținerea emoțională oferă un cadru securizant pentru exprimarea dificultăților, iar informarea corectă asigură accesul la resurse și alternative viabile. Totodată, orientarea către soluții constructive stimulează dezvoltarea autonomiei și a capacității de luare a deciziilor, favorizând adaptarea eficientă la cerințele mediului universitar și la provocările parcursului academic și profesional.

Tabelul 1.4 prezintă principalele diferențe dintre consilierea educațională și alte forme de consiliere, evidențind rolul consilierului, natura relației, durata procesului și metodele utilizate. Aceste diferențe sunt esențiale pentru înțelegerea specificului consilierii educaționale și pentru delimitarea acesteia de alte tipuri de suport psihologic sau profesional.

Tabelul 1.4. Diferențe între consilierea educațională și alte forme de consiliere

| Criteriul | Consilierea educațională | Alte tipuri de consiliere |
|----------------------------|---|--|
| Rolul consilierului | Oferă sprijin studenților pentru dezvoltarea personală și academică, facilitând luarea deciziilor. | Poate combina sprijinul cu alte funcții (ex. management, evaluare), ceea ce poate genera conflicte de rol. |
| Autoritate | Nu are autoritate managerială asupra studentului; rolul său este ghidarea și suportul. | Poate avea autoritate managerială sau formală (ex. profesor, superior ierarhic). |
| Contact | Relația de consiliere este clar definită prin acorduri privind confidențialitatea și durata. | Competențele de consiliere pot fi utilizate spontan, iar confidențialitatea nu este întotdeauna definită clar. |
| Timpul | Este planificat și protejat, cu întâlniri stabilite în funcție de nevoile studentului. | Poate apărea ad-hoc, ca răspuns la o nevoie imediată. |
| Suport profesional | Se bazează pe ghiduri etice și supervizare profesională pentru a asigura calitatea serviciilor. | Poate implica mai mult îndrumare generală decât un proces formalizat de consiliere. |
| Proces | Se desfășoară în baza unor metode structurate și validate științific, punând accent pe explorarea opțiunilor și dezvoltarea abilităților. | Poate include sfaturi, îndrumare informală sau mentorat. |
| Centrare | Studentul este în centrul procesului, iar consilierul ia în considerare atât nevoile acestuia, cât și contextul educațional. | Se poate centra fie pe individ, fie pe contextul social, profesional sau educațional în care acesta se află. |

Analiza comparativă a consilierii educaționale și a altor forme de consiliere subliniază faptul că aceasta nu este doar un proces de ghidare, ci și un demers structurat, bazat pe principii etice și metode validate științific. Spre deosebire de consilierea spontană sau informală, consilierea educațională presupune o relație clar definită, obiective bine stabilite și un cadru organizat, menit să sprijine studenții în luarea deciziilor, gestionarea stresului academic și dezvoltarea carierei.

Pe această linie de analiză, A. Baban [14] subliniază trei caracteristici esențiale care diferențiază consilierea educațională de psihoterapie și alte forme de suport psihologic: consilierea se adresează persoanelor fără tulburări psihice severe, având scopul de a ajuta indivizii să gestioneze stresul și provocările vieții cotidiene, îmbunătățindu-și astfel calitatea vieții; modelul utilizat este unul educațional și al dezvoltării personale, nu unul curativ. Consilierea sprijină adaptarea optimă a individului la cerințele vieții academice și sociale; prevenția are un rol central în consiliere, identificând factori de risc și intervenind înainte ca problemele să devină acute, prevenind astfel crizele personale și academice [14, p. 28-29].

Așadar, consilierea educațională reprezintă un instrument esențial în sprijinirea succesului universitar, având un impact direct asupra dezvoltării personale și profesionale a studenților. Aceasta nu doar facilitează adaptarea la mediul academic, ci contribuie și la formarea unor adulți autonomi, capabili să ia decizii responsabile pentru viitorul lor. Analiza conceptelor și orientărilor științifice privind consilierea educațională a studenților evidențiază caracterul complex, dinamic

și interdisciplinar al acestui domeniu, aflat la intersecția științelor educației, psihologiei și managementului educațional.

Diversitatea abordărilor teoretice, precum cele psihanalitice, umaniste, cognitiv-comportamentale, existențialiste și ale teoriei realității, evidențiază faptul că niciuna dintre acestea nu oferă, în mod individual, o explicație exhaustivă a complexității fenomenelor specifice consilierii educaționale. Totuși, fiecare teorie contribuie, prin conceptele și metodele proprii, la înțelegerea și optimizarea proceselor de sprijin acordate studenților. În acest context, delimitarea dintre școli și abordări în consiliere, oferă un cadru conceptual util pentru sistematizarea acestor perspective și pentru integrarea lor într-o viziune coerentă asupra practicii consilierii educaționale.

De asemenea, se constată că teoriile psihologice, centrate pe dezvoltarea personală, reglarea emoțională și comportamentele adaptative, sunt completate în mod necesar de abordările pedagogice, care valorifică dimensiunea instructiv-educativă și relația dintre învățare și dezvoltare. Această complementaritate subliniază necesitatea unei abordări integrate a consilierii educaționale, capabile să răspundă atât nevoilor individuale ale studenților, cât și exigențelor instituționale ale mediului universitar.

În contextul gestionării afectivității studenților, teoriile consilierii educaționale oferă instrumentele necesare pentru înțelegerea relației dintre procesele cognitive și emoționale, facilitând dezvoltarea strategiilor de autoreglare, coping și reziliență. În acest mod, intervențiile de consiliere devin mai eficiente, contribuind la menținerea echilibrului psiho-emoțional, la adaptarea la cerințele mediului universitar și la optimizarea performanței academice.

Studiul literaturii de specialitate a permis clarificarea cadrului conceptual al consilierii educaționale, precum și delimitarea principalelor direcții teoretice și aplicative care fundamentează intervențiile destinate studenților. În același timp, analiza definițiilor și a orientărilor teoretice relevă faptul că consilierea educațională a studenților depășește sfera intervenției de remediere, asumându-și un rol predominant preventiv și formativ. Astfel, aceasta vizează nu doar soluționarea dificultăților existente, ci și dezvoltarea competențelor de autocunoaștere, autoreglare, luare a deciziilor și adaptare la cerințele academice și sociale.

În concluzie, consilierea educațională a studenților se configurează ca un demers pedagogic strategic, fundamentat pe repere științifice, orientat spre susținerea echilibrului emoțional, al studenților, îmbunătățirea performanței academice și facilitarea integrării socio-profesionale. Integrarea coerentă a diverselor orientări teoretice reprezintă o condiție esențială pentru elaborarea unor modele eficiente de intervenție educațională, capabile să prevină manifestările afectivității negative și să susțină dezvoltarea armonioasă a personalității studenților în mediul universitar.

1.2. Rolul consilierii educaționale în gestionarea afectivității studenților în mediul universitar.

Afectivitatea studenților în mediul universitar reprezintă o dimensiune esențială a dezvoltării personalității și a adaptării academice, fiind strâns corelată cu procesele de învățare, integrare socială și autorealizare. În literatura de specialitate, afectivitatea este definită ca ansamblul trăirilor emoționale care influențează comportamentul, motivația și adaptarea individului. În mediul universitar, manifestările afective condiționează adaptarea academică, relațiile interpersonale și implicarea în învățare. În acest context, consilierea educațională contribuie la gestionarea emoțiilor și la menținerea echilibrului emoțional al studenților.

Afectivitatea studenților constituie o componentă complexă a dezvoltării personalității, fiind modelată de interacțiunea dintre o serie de factori interni și externi specifici perioadei de formare universitară. Astfel, presiunea academică generată de cerințele curriculare, evaluările frecvente și competiția pentru performanță poate produce stări de stres, anxietate sau suprasolicitare emoțională. În același timp, tranziția către un nou statut social implică asumarea unor roluri diferite, ceea ce determină procese de adaptare și redefinire identitară.

În acest cadru, teoria motivațională elaborată de A. Maslow, demonstrează rolul fundamental al satisfacerii nevoilor de apartenență, stimă și autorealizare în menținerea echilibrului emoțional și în dezvoltarea armonioasă a individului [119, p. 211]. Astfel, atunci când studentul se simte acceptat, valorizat și are posibilitatea de a-și valorifica potențialul, se creează premisele unei stări afective pozitive și ale unei adaptări eficiente la mediul universitar. În absența satisfacerii acestor nevoi, pot apărea dezechilibre emoționale, manifestate prin demotivare, anxietate sau dificultăți de integrare, ceea ce subliniază importanța intervențiilor de consiliere educațională în susținerea dezvoltării afective a studenților.

Consilierea educațională reprezintă un proces pedagogic orientat spre prevenirea dezechilibrelor emoționale și dezvoltarea competențelor de autoreglare afectivă. Prin relația de sprijin și comunicare, aceasta facilitează conștientizarea și gestionarea emoțiilor, contribuind la menținerea echilibrului emoțional și la valorificarea resurselor personale ale studentului.

Din perspectivă teoretică, consilierea educațională este definită ca un proces complex, orientat spre dezvoltarea personalității și adaptarea individului la cerințele mediului educațional. Astfel, I. Al. Dumitru consideră că aceasta vizează „dezvoltarea capacităților de autocunoaștere și autoreglare, în vederea unei adaptări eficiente la mediul educațional” [77, p. 25].

Deoarece consilierea educațională este o activitate de sprijin și dezvoltare personală, similară psihoterapiei și educației, au existat numeroase dezbateri între specialiști cu privire la granițele și particularitățile fiecărui domeniu. Cu toate acestea, deși există elemente comune,

consilierea educațională se distinge prin obiectivele, metodele și publicul țintă. Cercetătoarea I. Holdevici consideră consilierea o formă de „psihoterapie suportivă”, susținând că modelele teoretice ale psihoterapiei pot fi extrapolate și în sfera consilierii educaționale [102, p. 144]. Într-o perspectivă complementară, psihologul american A.E. Ivey tratează consilierea ca un proces decizional și psihoeucațional, specific interviului psihoterapeutic sau consiliator [195].

Aceste definiții relevă faptul că rolul consilierii în gestionarea afectivității studenților în mediul universitar devine deosebit de relevant, întrucât aceasta depășește dimensiunea informativă, asumându-și un caracter formativ și preventiv.

Afectivitatea, în accepțiunea psihologică, constituie o componentă fundamentală a personalității, influențând comportamentul, deciziile și relațiile individului. În viziunea cercetătoarei E. Rusu, „afectivitatea se exprimă printr-un ansamblu de atitudini, înțelese ca aprecieri asupra lumii, care presupun o evaluare subiectivă a semnificației evenimentelor sau circumstanțelor trăite” [154, p. 17]. Din această perspectivă, autoarea subliniază necesitatea intervențiilor educaționale orientate spre conștientizarea și restructurarea acestor evaluări afective, facilitând adaptarea la cerințele mediului universitar.

În considerentul lui R. Lazarus, „emoțiile sunt răspunsuri complexe la evaluările cognitive ale situațiilor relevante pentru bunăstarea individului, fiind înțelese ca procese de evaluare a relației dintre individ și mediu, care pot facilita adaptarea sau, dimpotrivă, pot semnala existența unor dezechilibre între cerințe și resurse. În acest mod, se indică interdependența dintre procesele cognitive și cele afective, fundamentându-se totodată necesitatea unor intervenții educaționale orientate spre sprijinirea evaluărilor cognitive și dezvoltarea capacității de autoreglare emoțională [116, p. 41]. Pe această bază, direcțiile menționate se configurează ca elemente indispensabile ale consilierii educaționale în mediul universitar, contribuind la facilitarea adaptării studenților și la menținerea echilibrului psiho-emoțional.

M. Cojocaru-Borozan exprimă convingerea că „orice sursă ar avea, emoția este un răspuns personal la problemele existențiale, devenind rezonatorul lumii contemporane în universul afectiv al individului. Din aceste rațiuni viața emoțională este un proces nu doar de reflectare, ci și de valorizare, de interpretare, de semnificare a experiențelor emoționale, în baza căruia oamenii își proiectează/valorifică în conduita personală un anumit sistem de valori afective ce reprezintă gradul său de cultură emoțională și nivelul de educație” [49, p. 6].

Pornind de la această abordare, afectivitatea nu poate fi redusă la simple reacții emoționale, ci trebuie înțeleasă ca un proces complex de interpretare și valorizare a experiențelor trăite, care influențează comportamentul și dezvoltarea personală. În această direcție, cercetătoarea M. Cojocaru-Borozan menționează că, din perspectivă pedagogică, afectivitatea este integrată în

conceptul de cultură emoțională, fiind definită ca un ansamblu de competențe ce vizează recunoașterea, exprimarea și reglarea adecvată a emoțiilor în contexte educaționale. Această dimensiune presupune nu doar manifestarea trăirilor afective, ci și dezvoltarea unor abilități de conștientizare și gestionare a acestora, în vederea susținerii adaptării și eficienței în activitatea de învățare. Astfel, dezvoltarea culturii emoționale contribuie la armonizarea relațiilor interpersonale și la creșterea eficienței activității educaționale, evidențiind rolul acesteia în formarea unui climat favorabil dezvoltării personale și sociale [50, p. 23].

Raportată la mediul universitar, cultura emoțională dobândește o importanță deosebită, întrucât facilitează integrarea studenților, susține dezvoltarea relațiilor interpersonale și contribuie la menținerea echilibrului psiho-emoțional. În acord cu cele menționate, consilierea educațională intervine ca un mecanism primordial de formare și consolidare a acestor competențe, sprijinind studenții în procesul de autoreglare emoțională și în gestionarea eficientă a provocărilor specifice vieții universitare.

În context universitar, afectivitatea studenților este influențată de o multitudine de factori: cerințele academice, relațiile interpersonale, climatul instituțional și nivelul de dezvoltare personală. Studiile evidențiază faptul că stresul perceput și presiunile academice pot genera stări de anxietate și depresie, afectând semnificativ performanța și adaptarea studenților [10, p. 117].

Prin urmare, gestionarea afectivității devine o prioritate în procesul educațional universitar, având un impact direct asupra adaptării și performanței studenților. În acest context, consilierea educațională își extinde aria de acțiune dincolo de funcția informativ-orientativă, afirmându-se ca un demers complex, orientat spre dezvoltarea personală, oferirea de suport emoțional și facilitarea adaptării la cerințele mediului universitar [90, p. 185].

În acest sens, Tabelul 1.5 sintetizează aspectele defnitorii ale consilierii educaționale în mediul universitar, evidențiind dimensiunile fundamentale ale procesului de consiliere: natura sa relațională și psihoeducațională, activitățile specifice și obiectivele principale urmărite în cadrul acestui demers.

Tabelul 1.5. Aspectele defnitorii ale consilierii educaționale în mediul universitar

| Ce este consilierea educațională | Activitatea dominantă a consilierului educațional | Scopul consilierii educaționale în mediul universitar |
|---|--|--|
| Relație interumană de comunicare și sprijin | Oferă studenților timp, atenție și suport personalizat | Facilitarea autocunoașterii și dezvoltării personale |
| Proces psihoeducațional bazat pe colaborare | Stabilește relații de încredere cu studenții | Acceptarea emoțională și dezvoltarea maturității psihologice |

| | | |
|--|---|---|
| Tehnică de informare și orientare profesională | Oferă informații relevante despre traseul educațional și carieră | Optimizarea resurselor personale și academice |
| Mijloc de susținere a adaptării academice și sociale | Colaborează cu studenții pentru identificarea soluțiilor optime | Creșterea satisfacției și succesului academic |
| Acțiune complexă care îmbină aspecte psihologice și educaționale | Evaluează nevoile, dificultățile și potențialul studenților | Formularea și rezolvarea problemelor specifice |
| Experiență de comunicare și dezvoltare | Ghidează studenții în luarea deciziilor personale și profesionale | Luarea deciziilor optime pentru viitorul educațional și profesional |
| Suport pentru gestionarea stresului și a provocărilor universitare | Abordează emoțiile, cognițiile și comportamentele studenților | Controlul stărilor de criză și adaptarea la cerințele academice |
| Instrument de îmbunătățire a relațiilor interpersonale | Sugerează strategii pentru creșterea rezilienței și gestionarea problemelor | Dezvoltarea unui insight personal și creșterea încrederii în sine |
| Activitate de ghidare și mentorat educațional | Sprrijină dezvoltarea abilităților sociale și academice | Îmbunătățirea relațiilor interpersonale și colaborative |

Consilierea educațională în gestionarea afectivității studenților joacă un rol esențial în succesul academic și profesional al studenților, oferindu-le suport în luarea deciziilor, gestionarea emoțiilor, dezvoltarea competențelor sociale și profesionale. Relația dintre consilier și student este una de colaborare și încredere, având ca scop autocunoașterea, maturizarea emoțională și optimizarea resurselor personale. Așadar, consilierea nu se limitează la simple sfaturi, ci reprezintă un proces multidimensional care integrează atât dezvoltarea intelectuală, cât și echilibrul emoțional al studenților. Prin urmare, consilierea educațională nu doar facilitează adaptarea la mediul universitar, ci contribuie și la formarea unor adulți autonomi, capabili să ia decizii responsabile pentru viitorul lor profesional și personal.

Consilierea educațională în gestionarea afectivității studenților reprezintă un proces complex de sprijin, orientare și dezvoltare personală, având ca obiectiv central reglarea emoțiilor și menținerea echilibrului psiho-emoțional în contextul cerințelor universitare. Aceasta se bazează pe o relație interumană de comunicare și colaborare, în cadrul căreia consilierul susține studenții în identificarea și conștientizarea trăirilor afective, în restructurarea evaluărilor cognitive și în dezvoltarea capacităților de autoreglare emoțională. În cadrul acestui demers, studenții sunt ghidați să gestioneze eficient manifestările afectivității negative, precum anxietatea, stresul sau demotivarea, să își consolideze resursele interne și să dezvolte strategii adaptative de coping, contribuind astfel la optimizarea implicării în activitățile academice și la facilitarea adaptării la mediul universitar [87, p. 76].

Din perspectiva acestor abordări, a fost elaborat Tabelul 1.6, care sintetizează principalele repere ale afectivității studenților, formele de manifestare și rolul consilierii educaționale în gestionarea acestora. Tabelul 1.6 este fundamentat pe contribuțiile teoretice ale cercetătorilor M. Cojocaru-Borozan [49; 50], I. Al. Dumitru [77], D. Goleman [99], R. Lazarus [116], E. Rusu [154] și E. Stan [160], accentuând relația dintre manifestările afectivității negative și metodele de intervenție orientate spre dezvoltarea competențelor emoționale, autoreglării emoționale și optimizarea adaptării studenților la mediul universitar.

Tabelul 1.6. Obiective și metode ale consilierii educaționale în managementul afectivității studenților în mediul universitar

| Aspecte ale afectivității | Manifestări ale afectivității negative | Obiective ale consilierii educaționale | Metode de intervenții |
|---------------------------|--|--|--|
| Emoționale | anxietate, stres, demotivare | identificarea și reglarea emoțiilor | consiliere individuală, tehnici de autoreglare |
| Motivaționale | scăderea interesului pentru studiu | stimularea motivației intrinseci | stabilirea obiectivelor, consiliere motivațională |
| Sociale | dificultăți de relaționare | facilitarea integrării sociale | consiliere de grup, dezvoltarea abilităților sociale |
| Cognitiv-afective | percepții negative, blocaje | restructurarea evaluărilor cognitive | tehnici cognitiv-comportamentale |
| Adaptative | dificultăți de adaptare | sprijin pentru integrarea universitară | programe de adaptare, mentorat |

Procesul de consiliere educațională studenților se axează pe prevenirea dificultăților emoționale și comportamentale, dezvoltarea abilităților de luare a deciziilor și găsirea unor soluții eficiente la problemele studenților. În opinia lui C. Mândruță și A. Manolescu, „consilierea educațională vizează dezvoltarea capacităților de autocunoaștere și autoreglare, necesare adaptării eficiente la cerințele mediului educațional, evidențiind dimensiunea formativă și preventivă a acestui proces” [121, p. 59]. Autorii accentuează că consilierea educațională a afectivității se configurează ca o acțiune educațională esențială, orientată spre dezvoltarea competențelor emoționale care facilitează înțelegerea și gestionarea trăirilor afective.

În concordanță cu cele expuse anterior, A. Chelcea și S. Chelcea subliniază faptul că „identificarea și conștientizarea propriilor stări emoționale, precum anxietatea, stresul sau demotivarea, contribuie la controlul și adaptarea acestor reacții în raport cu cerințele mediului” [43, p. 71]. Această perspectivă evidențiază importanța dezvoltării competențelor de autocunoaștere și autoreglare emoțională în rândul studenților, ca premise esențiale pentru o adaptare eficientă la solicitările mediului universitar. În același timp, conștientizarea trăirilor afective facilitează adoptarea unor strategii adecvate de gestionare a acestora, contribuind la

menținerea echilibrului emoțional și la optimizarea performanțelor academice

Consilierea educațională intervine prin strategii specifice de sprijin, care vizează restructurarea evaluărilor cognitive, dezvoltarea abilităților de coping și consolidarea rezilienței, facilitând adoptarea unor comportamente adaptative [2, p. 105].

În acest cadru, eficiența intervențiilor la nivel individual este condiționată de existența unor politici educaționale coerente și a unui sistem instituțional bine structurat de consiliere psihopedagogică. Astfel, dezvoltarea consilierii educaționale devine o prioritate strategică la nivel național. În acest sens, *Strategia Sectorială de Dezvoltare „Educația – 2030”* [226], elaborată pentru perioada 2020–2030, are ca obiectiv specific dezvoltarea sistemului de consiliere și proiectare a carierei pe parcursul întregii vieți. Printre acțiunile prioritare incluse în această strategie se numără:

- extinderea serviciilor de consiliere educațională în toate instituțiile de învățământ;
- crearea unor centre regionale de consiliere pentru sprijinirea elevilor, studenților, părinților și profesorilor;
- îmbunătățirea formării profesionale a consilierilor psihopedagogi prin programe universitare și postuniversitare adaptate nevoilor actuale ale educației;
- dezvoltarea unui cadru conceptual și implementarea serviciilor de consiliere ca parte esențială a sistemului educațional;
- integrarea consilierii educaționale și psihopedagogice în toate nivelurile de învățământ: primar, secundar, universitar și în cadrul programelor de formare continuă a cadrelor didactice.

Consilierea educațională se reflectă în dezvoltarea unor competențe durabile, precum gestionarea emoțiilor, luarea deciziilor și comunicarea eficientă, în timp ce prevenția vizează anticiparea și diminuarea manifestărilor afectivității negative.

E. Rusu exprimă convingerea că „dezvoltarea competențelor emoționale reprezintă o condiție esențială pentru menținerea echilibrului afectiv și pentru adaptarea eficientă la cerințele mediului universitar” [154, p. 89]. În esență, consilierea educațională studenților nu se limitează la intervenții punctuale, ci se afirmă ca un proces continuu, orientat spre menținerea echilibrului psiho-emoțional și optimizarea adaptării la mediul universitar.

Totodată, consilierea educațională, în perspectiva gestionării afectivității studenților, facilitează formularea unor obiective realiste, adaptate resurselor individuale, contribuind la creșterea motivației și a implicării în activitățile academice. Prin această activitate, studenții sunt sprijiniți în procesul de adaptare la cerințele mediului universitar și în optimizarea relațiilor interpersonale, aspecte esențiale pentru menținerea echilibrului psiho-emoțional.

De asemenea, consilierea contribuie la formularea unor obiective realiste, la adaptarea

eficientă la mediul universitar și la optimizarea interacțiunilor sociale. Prin urmare efectele consilierii educaționale se reflectă direct în dezvoltarea unor competențe personale și socio-emoționale esențiale pentru funcționarea adaptativă a studenților.

Prin intermediul consilierii educaționale, studenții pot:

- învăța strategii eficiente de gestionare a stresului, anxietății și frustrărilor;
- dezvolta un stil de viață echilibrat și adaptabil la cerințele mediului universitar;
- dobândi încredere în sine și autonomie în procesul de luare a deciziilor;
- consolida capacitatea de autoreglare emoțională și de relaționare eficientă.

În continuarea acestor beneficii, eficiența consilierii educaționale este condiționată de o serie de factori care vizează atât particularitățile studentului, cât și modul de organizare a intervenției. Astfel, în acord cu perspectiva lui M. Jigău [111], pot fi evidențiați următorii factori determinanți:

➤ fiecare student și fiecare situație de consiliere sunt unice, chiar dacă problemele pot părea similare, acestea sunt influențate de contexte și factori individuali diferiți, ceea ce impune o abordare personalizată;

➤ succesul consilierii depinde de flexibilitate și adaptabilitate, aplicarea rigidă a unui model nu este eficientă, consilierul fiind nevoit să ajusteze metodele și tehnicile în funcție de nevoile și ritmul de dezvoltare al studentului.

➤ relația de încredere constituie fundamentul progresului, fără o relație autentică între consilier și student, demersul de consiliere nu poate genera rezultate semnificative, fiind necesară crearea unui climat de siguranță emoțională, susținere și motivare [111, p. 37]

Așadar, corelarea beneficiilor consilierii cu acești factori de eficiență evidențiază caracterul complex și adaptativ al intervenției educaționale în sprijinul dezvoltării studenților. Consilierea educațională nu se limitează la sprijin informativ, ci se afirmă ca un mecanism esențial de gestionare a afectivității studenților, contribuind la prevenirea dezechilibrelor emoționale și la susținerea dezvoltării personale și academice. Având în vedere că studenții se confruntă cu probleme afective variate, consilierea educațională include mai multe tipuri de suport, în funcție de nevoile specifice.

Cercetătorul P. Lisievici identifică patru categorii de specialiști care utilizează cunoștințe și abilități de consiliere, subliniind caracterul interdisciplinar și aplicativ al acestui domeniu. Astfel, „consilierea nu este limitată exclusiv la activitatea consilierilor specializați, ci este integrată în practica mai multor profesioniști implicați în procesul educațional și de sprijin al dezvoltării individuale” [118, p. 67]

Tabelul 1.7. evidențiază categoriile de specialiști implicați în consilierea educațională, conform clasificării propuse de P. Lisievici, precum și rolul acestora în gestionarea afectivității studenților, subliniind caracterul interdisciplinar și complementar al intervențiilor de sprijin

Tabelul 1.7. Categoriile de specialiști implicați în consilierea educațională și rolul lor în gestionarea afectivității studenților (adaptat după P. Lisievici [118])

| Categoria de specialiști | Caracteristici principale | Rol în consilierea educațională | Contribuții în gestionarea afectivității |
|--|------------------------------------|--|--|
| Consilieri profesioniști | Formare specializată în consiliere | Intervenții structurate, orientare și dezvoltare personală | evaluarea emoțiilor, consiliere individuală, dezvoltarea autoreglării emoționale |
| Cadre didactice | Interacțiune directă cu studenții | Sprijin educațional și orientare academică | identificarea dificultăților emoționale, susținerea motivației și adaptării |
| Specialiști din domenii conexe (psihologi, asistenți sociali) | Expertiză interdisciplinară | Intervenții complementare și suport specializat | gestionarea stresului, anxietății, dezvoltarea strategiilor de coping |
| Alte persoane implicate în relații de sprijin | Abilități de comunicare și empatie | Suport informal | sprijin emoțional, facilitarea integrării sociale |

Prima categorie este reprezentată de consilierii profesioniști, care dețin o formare specializată în domeniul consilierii și care desfășoară intervenții structurate, orientate spre dezvoltarea personală, prevenirea dificultăților și optimizarea adaptării beneficiarilor.

A doua categorie include cadrele didactice, care, prin rolul lor educațional, utilizează elemente de consiliere în relația cu studenții, oferind sprijin în procesul de învățare, orientare și integrare academică.

A treia categorie este constituită din specialiști din domenii conexe, precum psihologi, asistenți sociali sau consilieri școlari, care integrează tehnici de consiliere în activitatea lor, contribuind la gestionarea dificultăților emoționale, sociale sau comportamentale ale beneficiarilor.

În fine, a patra categorie este reprezentată de alte persoane implicate în relații de sprijin, care, deși nu au o formare formală în consiliere, utilizează abilități de comunicare, empatie și suport în interacțiunile lor profesionale sau sociale [118, p. 68-170].

Această clasificare evidențiază faptul că procesul de consiliere educațională a afectivității studenților presupune o abordare integrată, în care colaborarea dintre diferite categorii de specialiști contribuie la asigurarea unui suport complex, adaptat nevoilor emoționale și educaționale ale acestora.

O altă latură fundamentală a consilierii educaționale în gestionarea emoțiilor o reprezintă *dezvoltarea inteligenței emoționale*. D. Goleman subliniază că „abilitatea de a recunoaște propriile emoții și de a le gestiona eficient constituie un predictor important al succesului personal și profesional” [97, p. 54]. Totodată, D. Goleman arată că „gestionarea eficientă a emoțiilor constituie o condiție esențială pentru succesul personal și profesional” [99, p. 23], ceea ce evidențiază necesitatea dezvoltării competențelor emoționale în cadrul procesului educațional. În acest sens, consilierea educațională contribuie la formarea acestor competențe, sprijinind studenții în dezvoltarea capacităților de autoreglare emoțională, reziliență și adaptare. R. Bar-On consideră că inteligența emoțională implică „capacitatea de a înțelege și controla emoțiile, facilitând adaptarea la mediul social” [12, p. 112]. Consilierea educațională contribuie la dezvoltarea acestor competențe prin activități de autocunoaștere, reflecție și comunicare.

În acord cu cele menționate, E. Rusu subliniază că „perioada studenției este marcată de schimbări rapide ale personalității, solicitând competențe personale deosebite, integrate în conceptul de inteligență emoțională, definită în termeni de conștientizare, înțelegere și exprimare a emoțiilor. Inteligența emoțională, alături de inteligența academică, contribuie la adaptarea mai eficientă a studenților la situațiile și provocările întâlnite pe parcursul activităților lor. Totodată, inteligența emoțională integrează câmpul trăirilor afective, considerând emoțiile drept variabile și surse de informații care facilitează înțelegerea și explorarea mediului intrapersonal și interpersonal” [154, p. 66]. De asemenea, consilierea educațională în gestionarea afectivității are un rol central în formarea strategiilor de coping și a rezilienței. Conform lui A. Băban, „modul în care individul percepe și gestionează stresul influențează direct starea sa de sănătate psihică” [13, p. 67]. Așa dar, consilierea educațională sprijină studenții în dezvoltarea unor mecanisme eficiente de adaptare la situații stresante, contribuind la reducerea impactului afectivității negative.

În aprecierea lui M. Zlate, intervențiile de consiliere au un rol fundamental în dezvoltarea capacității individului de a face față situațiilor dificile, contribuind la formarea unor strategii eficiente de coping și la consolidarea rezilienței în raport cu solicitările mediului. În acest sens, consilierea educațională facilitează nu doar identificarea și înțelegerea factorilor stresori, ci și dezvoltarea unor modalități adaptative de răspuns, bazate pe restructurarea evaluărilor cognitive și pe reglarea trăirilor afective.” [180, p. 139].

Raportată la mediul universitar, această perspectivă indică faptul că studenții, confrunțați cu cerințe academice complexe, presiuni sociale și incertitudini privind parcursul profesional, au nevoie de sprijin specializat pentru a-și mobiliza resursele interne și pentru a-și dezvolta capacitatea de adaptare. Pe această bază, analiza literaturii de specialitate permite evidențierea

unor caracteristici importante ale consilierii educaționale pentru gestionarea afectivității studenților, care conturează specificul și funcționalitatea acestei activități în mediul universitar.

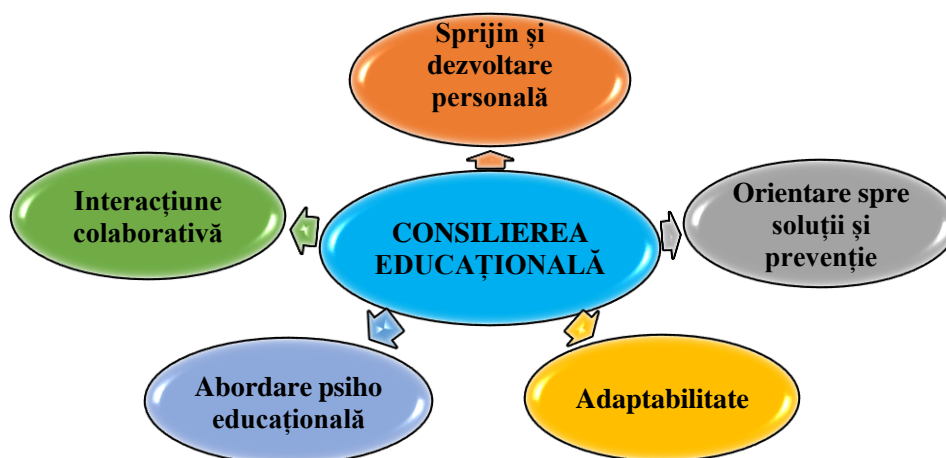


Figura 1.1. Caracteristicile esențiale ale consilierii educaționale și rolul acestora în gestionarea afectivității studenților

Aceste caracteristici reflectă specificul consilierii educaționale și rolul acestora în gestionarea afectivității studenților în mediul universitar.

1. Consilierea educațională ca proces de sprijin și dezvoltare personală - se configurează ca un proces continuu de sprijin orientat spre dezvoltarea personală a studentului, facilitând autocunoașterea, clarificarea valorilor și conștientizarea propriilor resurse. Prin acest demers, studentul este încurajat să își dezvolte autonomia, să își asume responsabilitatea pentru propriul parcurs și să își construiască strategii eficiente de adaptare la cerințele academice și profesionale.

2. Consilierea educațională ca interacțiune bazată pe colaborare - relația de consiliere se întemeiază pe colaborare, încredere și respect reciproc, consilierul având rolul de ghid și facilitator al dezvoltării, nu de autoritate care impune soluții. Această relație interumană favorizează exprimarea liberă a trăirilor și a dificultăților, creând un cadru securizant în care studentul poate explora alternative și poate lua decizii informate.

3. Consilierea educațională ca abordare psihoeducațională - îmbină dimensiunile psihologice și pedagogice, valorificând atât cunoștințe despre procesele cognitive și afective, cât și strategii didactice orientate spre învățare și dezvoltare. Această abordare integrativă permite optimizarea traseului academic și profesional al studentului, prin corelarea dezvoltării personale cu cerințele mediului universitar.

4. Consilierea educațională ca orientare spre soluții și prevenție - un element definitoriu al consilierii educaționale îl constituie orientarea spre identificarea și implementarea soluțiilor, nu doar analiza problemelor. Intervențiile vizează atât remediarea dificultăților existente, cât și

prevenirea apariției acestora, prin dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională, luare a deciziilor și gestionare a situațiilor stresante.

5. Consilierea educațională ca adaptabilitate și personalizare - se caracterizează printr-un grad ridicat de flexibilitate, fiind adaptată particularităților fiecărui student, nivelului său de dezvoltare și specificului situațiilor cu care se confruntă. Astfel, intervențiile pot viza o gamă variată de aspecte, de la orientarea academică și profesională până la gestionarea stresului, anxietății și dificultăților de integrare în mediul universitar.

În ansamblu, aceste caracteristici demonstrează faptul că consilierea educațională reprezintă un demers complex, flexibil și orientat spre dezvoltare, având un rol esențial în sprijinirea studenților pentru gestionarea afectivității, adaptarea la mediul universitar și optimizarea performanței academice

În plan pedagogic, consilierea educațională facilitează optimizarea relației dintre afectivitate și învățare, conturând interdependența dintre dimensiunea emoțională și cea cognitivă a dezvoltării studentului. Această idee este susținută de I. Neacșu care menționează că „eficiența învățării este influențată nu doar de factori cognitivi, ci și de starea emoțională a elevului sau studentului” [128, p. 94]. Astfel, gestionarea adecvată a emoțiilor contribuie la îmbunătățirea atenției, memoriei și gândirii, favorizând performanța academică. La nivelul mediului universitar, această perspectivă fundamentează necesitatea dezvoltării competențelor de gestionare a emoțiilor, alături de cele academice, pentru adaptarea la cerințele formării profesionale. Astfel, consilierea educațională contribuie la menținerea echilibrului psiho-emoțional, prevenirea dificultăților afective și formarea unei personalități autonome.

Cunoașterea rolului consilierii educaționale în gestionarea afectivității studenților este importantă pentru înțelegerea influenței dimensiunii emoționale asupra adaptării universitare, implicării academice și dezvoltării personale. Prin dezvoltarea autoreglării emoționale și a strategiilor de gestionare a stresului, consilierea educațională contribuie la menținerea echilibrului emoțional și la susținerea adaptării eficiente a studenților la mediul universitar.

În concluzie, consilierea educațională joacă un rol fundamental în gestionarea afectivității studenților, integrând funcții de prevenție, intervenție și dezvoltare. Prin sprijinirea echilibrului emoțional, dezvoltarea competențelor de autoreglare și facilitarea adaptării la mediul universitar, aceasta contribuie la creșterea performanței academice și la formarea unei personalități armonioase. În contextul actual, consilierea educațională se afirmă ca un instrument indispensabil în promovarea sănătății emoționale și a succesului studenților în mediul universitar.

1.3. Dimensiuni specifice ale consilierii educaționale din perspectiva dificultăților afective ale studenților

Mediul universitar contemporan solicită studenților competențe variate de adaptare academică și socială, iar dificultățile emoționale precum anxietatea, stresul sau insecuritatea pot afecta performanța și integrarea universitară. În acest context, consilierea educațională devine un instrument important pentru prevenirea și gestionarea dificultăților afective și pentru susținerea dezvoltării personale și a echilibrului emoțional al studenților. Astfel, consilierea educațională se structurează prin dimensiuni specifice, adaptate nevoilor emoționale ale studenților și menite să susțină echilibrul afectiv, dezvoltarea personală și adaptarea psihosocială.

În viziunea lui M. D. Pașca, consilierea educațională în mediul universitar urmărește reconfigurarea și consolidarea sistemului de valori al studenților, în scopul îmbunătățirii funcționării acestora atât în plan academic, cât și în viața cotidiană. Din perspectiva dificultăților afective, acest demers capătă valențe specifice, orientându-se spre susținerea echilibrului emoțional, dezvoltarea capacității de adaptare și gestionarea stărilor de stres, anxietate sau insecuritate. Astfel, consilierea educațională contribuie nu doar la eficientizarea responsabilităților academice, ci și la construirea unor relații interpersonale autentice și la consolidarea stabilității afective a studenților [143, p. 32].

Având în vedere complexitatea mediului universitar actual, analiza dimensiunilor consilierii educaționale raportate la dificultățile afective ale studenților devine esențială pentru elaborarea unor intervenții eficiente și adaptate nevoilor reale ale acestora. Astfel, consilierea educațională se configurează ca un proces continuu și integrat, orientat spre susținerea echilibrului afectiv și a dezvoltării personale a studenților.

Prin intermediul consilierii educaționale, studenții sunt sprijiniți să își îmbunătățească performanțele academice, să își consolideze capacitatea de adaptare la cerințele mediului universitar și să își definească în mod conștient traseul profesional. Așa cum remarcă E. Țărnă, acest proces favorizează asumarea responsabilității pentru propria evoluție, stimulează valorificarea resurselor personale și susține adoptarea unor decizii bine fundamentate, contribuind astfel la formarea unor persoane autonome, capabile să se integreze eficient atât în plan social, cât și profesional [175, p. 67].

În condițiile dificultăților afective ale studenților, consilierea educațională contribuie la dezvoltarea autonomiei, responsabilității și capacității de autoreglare, sprijinind valorificarea resurselor personale și integrarea socială și profesională. Astfel, cunoașterea dimensiunilor specifice ale consilierii educaționale facilitează elaborarea unor strategii eficiente de prevenire și gestionare a dezechilibrelor emoționale ale studenților.

În mediul universitar, valorificarea dimensiunilor consilierii educaționale contribuie la dezvoltarea autonomiei, responsabilității și capacității studenților de a gestiona provocările emoționale, academice și sociale. Așadar, consilierea educațională sprijină integrarea profesională, prevenirea dificultăților afective și formarea unor absolvenți adaptați cerințelor contemporane.

În raport cu alte forme de consiliere, consilierea educațională se remarcă prin flexibilitate și adaptare la particularitățile dezvoltării academice și profesionale ale studenților. Efectele sale contribuie atât la sprijinirea studenților, cât și la consolidarea unui climat academic echilibrat, reprezentând o direcție importantă pentru prevenirea dificultăților afective și optimizarea procesului educațional.

Consilierea educațională presupune o abordare *interdisciplinară*, care integrează perspective psihologice, pedagogice și vocaționale. Aceasta urmărește dezvoltarea competențelor personale, sociale și profesionale ale studenților, sprijinindu-i în valorificarea resurselor personale, gestionarea emoțiilor și luarea deciziilor privind parcursul educațional și profesional.

Potrivit cercetătoarei E. Dumitru-Tiron, consilierea educațională include dimensiuni specifice adaptate particularităților și dificultăților afective ale studenților. Aceasta contribuie nu doar la susținerea performanței academice, ci și la dezvoltarea personală și integrarea socială a studenților [78, p. 125].

În funcție de natura dificultăților afective și a cerințelor mediului universitar, aceste dimensiuni specifice ale consilierii educaționale pot fi structurate astfel:

☑ **consilierea psihopedagogică** – vizează dificultățile de natură psihologică asociate procesului educațional, precum anxietatea de performanță, demotivarea sau problemele de adaptare la mediul universitar;

☑ **consilierea academică** – se adresează studenților care întâmpină dificultăți în învățare, în gestionarea timpului, în menținerea frecvenței sau în atingerea performanțelor academice;

☑ **consilierea vocațională** – sprijină procesul de identificare a aptitudinilor, intereselor și valorilor profesionale, facilitând alegerea unui domeniu de activitate adecvat;

☑ **consilierea profesională** – este orientată spre alegerea specializării și integrarea pe piața muncii, contribuind la conturarea unui traseu educațional și profesional coerent;

☑ **consilierea de carieră** – susține studenții în luarea deciziilor privind viitorul profesional, în gestionarea tranzițiilor de carieră și în adaptarea la cerințele pieței muncii [ibidem].

Din această perspectivă, clasificarea evidențiază predominant dimensiunea psihologică a consilierii, prin raportare la anxietate, fobii sau blocaje cognitive. Totodată, consilierea educațională integrează și o dimensiune pedagogică, orientată spre dezvoltarea competențelor

academice, adaptarea universitară și susținerea unei atitudini proactive față de învățare și dezvoltarea profesională.

Interdependența dintre domeniile de intervenție și dimensiunile consilierii este accentuată și de I. Al. Dumitru, care identifică *două dimensiuni fundamentale ale consilierii educaționale*, aflate într-o relație de complementaritate [77, p. 53]:

1. **dimensiunea psihologică** – orientată spre oferirea de suport emoțional și motivațional, facilitând gestionarea stresului academic și dezvoltarea capacității de luare a deciziilor;

2. **dimensiunea pedagogică/educațională** – axată pe formarea competențelor de învățare, organizarea eficientă a timpului și optimizarea procesului de asimilare a cunoștințelor. Aceasta implică participarea activă a studenților la activități formative, menite să le dezvolte strategii eficiente pentru reușita academică și profesională.

Dimensiunea educațională se regăsește în toate formele de consiliere universitară, întrucât aceasta depășește cadrul oferirii de suport emoțional sau al orientării profesionale, implicând un proces activ de învățare și dezvoltare a competențelor. Prin intermediul consilierii educaționale, studenții își pot dezvolta și consolida competențe cognitive și socio-emoționale, pot adopta atitudini constructive și comportamente adaptative, aspecte care favorizează integrarea eficientă în mediul academic și social.

Eficiența consilierii educaționale este influențată de particularitățile psihologice ale studentului, de implicarea sa în procesul de învățare și de strategiile pedagogice utilizate. În acest context, consilierea educațională corelează dezvoltarea personală cu performanța academică și pregătirea pentru integrarea profesională [109, p. 88].

În literatura de specialitate, numeroase abordări se concentrează asupra relației dintre *consilierea educațională* și *consilierea psihologică*. Astfel, E. Dumitru-Tiron delimitează, pe baza a zece criterii, principalele diferențe dintre aceste două forme de consiliere, evidențiind aspecte precum finalitățile, metodele utilizate, obiectivele și aria de aplicabilitate [78, p. 24–25].

Tabelul 1.8. Deosebiri între consilierea educațională și consilierea psihologică

(adaptat după E. Dumitru-Tiron [78])

| Nr. crt. | Consiliere educațională | Consiliere psihologică |
|----------|---|--|
| 1. | Se adresează subiecților educaționali care întâmpină dificultăți în procesul academic, precum probleme de învățare, adaptare, integrare, gestionare a stresului sau orientare profesională. | Se adresează tuturor persoanelor care se confruntă cu dificultăți afective, cognitive sau comportamentale, având ca finalitate restabilirea echilibrului psihologic și îmbunătățirea stării de bine. |
| 2. | Se desfășoară în contexte educaționale, precum centre de consiliere, sesiuni individuale sau de grup, workshopuri și activități de mentorat. | Se desfășoară în cabinete psihologice sau în centre specializate de intervenție. |

| | | |
|-----|---|---|
| 3. | Se orientată spre probleme specifice mediului educațional: organizarea timpului, motivația pentru învățare, relațiile academice sau integrarea profesională. | Abordează problematici psihologice precum anxietatea, depresia, fobiile sau dificultățile de relaționare |
| 4. | Este realizată de consilieri educaționali, profesori, specialiști în orientare vocațională, cu formare pedagogică. | Este realizată de psihologi, psihoterapeuți sau alți specialiști în domeniul sănătății mintale. |
| 5. | Utilizează metode psihopedagogice, combinând tehnici educaționale, comportamentale și de mentorat, pentru a ajuta subiecții educaționali să își optimizeze strategiile de învățare și integrarea academică. | Utilizează metode specifice diferitelor școli psihologice și psihoterapeutice (psihanaliza, terapia cognitiv-comportamentală, terapia umanistă sau intervenții de tip suportiv) |
| 6. | Durata intervenției este flexibilă, în funcție de evoluția subiectului educațional, putând fi de scurtă sau lungă durată. | Durata intervenției este mai strict structurată, în funcție de complexitatea problemei. |
| 7. | Se concentrează pe procesele conștiente, ajutând subiectul educațional să își dezvolte abilități de autoreglare și luare a deciziilor. | Include analiza inconștientului, folosind mecanisme de transfer proiectiv pentru a identifica sursa problemelor psihologice. |
| 8. | Se bazează pe un model educațional, preventiv și formativ, orientat spre dezvoltare personală și performanță academică | Se bazează pe un model clinic, cu finalitate terapeutică și de remediere |
| 9. | Pune accent pe autocunoașterea subiectului educațional, astfel încât acesta să își dezvolte autonomia și strategiile de gestionare a provocărilor educaționale. | Accentul este pus pe cunoașterea clientului de către psiholog, pentru a identifica și rezolva problemele emoționale sau cognitive. |
| 10. | Susține adaptarea la mediul educațional, îmbunătățește integrarea academică și profesională, sprijinind dezvoltarea abilităților necesare succesului educațional. | Vizează prevenirea și gestionarea problemelor psihologice pentru menținerea sănătății mintale. |

Consilierea psihologică și consilierea educațională se fundamentează pe perspectiva umanistă promovată de C. Rogers [151], în cadrul căreia dificultățile psihice nu mai sunt interpretate exclusiv ca disfuncționalități, ci sunt raportate la nevoia individului de autocunoaștere, de consolidare a identității personale, de dezvoltare și de adaptare la mediu.

Delimitarea clară dintre consilierea educațională și cea psihologică evidențiază necesitatea unei definiții riguroase a rolurilor și responsabilităților specialiștilor implicați, pentru asigurarea unui nivel înalt de profesionalism în desfășurarea activităților de consiliere. Totodată, eficiența acestui proces este condiționată de cooperarea clar structurată între consilierii din cadrul aceleiași instituții și de valorificarea resurselor educaționale existente, astfel încât intervențiile să fie adaptate în mod adecvat nevoilor specifice ale studenților.

O interpretare suplimentară asupra delimitării rolurilor specialiștilor în consiliere este oferită de A. Băban, care distinge între consilierea psihologică și cea educațională, evidențiind diferențele referitoare la obiectivele urmărite, metodele utilizate și aria de aplicabilitate a fiecăreia. Această distincție accentuează necesitatea unei colaborări interdisciplinare între consilierii educaționali, psihologi, cadre didactice și specialiști în orientare vocațională, în vederea asigurării unor intervenții coerente, complementare și adaptate diversității nevoilor studenților [14, p. 19].

Tabelul 1.9. Diferențe între consilierea educațională și consilierea psihologică

(după A. Băban [14, p. 20])

| Criteriu | Consilierea educațională | Consilierea psihologică |
|--------------|---|--|
| Cine? | Cadrul didactic abilitat pentru activitățile de consiliere educațională | Psihologul școlar |
| Unde? | În cadrul orelor de consiliere și orientare și dirigenție | În cabinetul de consiliere |
| Grupul-tintă | Clasa de elevi, părinți, profesori | Persoana (elev, părinte, profesor) sau grup |
| Obiective | Dezvoltare personală, Promovarea sănătății și stării de bine, Prevenție | Dezvoltare personală, Promovarea sănătății și stării de bine, Prevenție, Remediere |
| Tematica | Cunoaștere și imagine de sine; Dezvoltarea abilităților de comunicare și de management al conflictelor; Dezvoltarea abilităților sociale, inclusiv asertivitate; Dezvoltarea abilităților de prevenire a consumului de alcool, tutun și droguri; Dezvoltarea unei psihosexualități sănătoase; Prevenirea HIV/SIDA și a sarcinilor nedorite; Dezvoltarea abilităților de prevenire a afectivității negative: anxietate, depresie, agresivitate, tendințe suicid; Consiliere vocațională; Controlul stresului; Responsabilitate socială; Rezolvare de probleme; Luarea deciziilor responsabile; Tehnici de învățare eficientă; Managementul timpului; Dezvoltarea creativității; Informarea privind resursele de consiliere: cabinete școlare, cabinete de consiliere privind cariera, organizații non-guvernamentale. | Evaluare psihologică; Consiliere pentru probleme: emoționale (anxietate, depresie), comportamentale (agresivitate, hiperactivitate), de învățare (eșec școlar, abandon școlar); Consiliere vocațională; Dezvoltă proiecte de prevenție (prevenția suicidului); Terapie individuală și de grup; Realizează cursuri de informare și formare pentru profesori și părinți pe teme de psihologie educațională și promovarea sănătății; Realizează materiale informative pentru elevi, părinți și profesori; Formarea elevilor-consilieri pentru programele de „peer counseling”; Intervenție în situații de criză (divorț, boală, decesul unui părinte); Materiale informative pentru mass-media; Cercetare în domeniul consilierii; Elaborează metode de evaluare valide, standardizate și etalonate. |

În consecință, analiza celor prezentate evidențiază faptul că consilierea educațională se fundamentează pe un model psihoeducațional, centrat pe formare și dezvoltare personală, în contrast cu consilierea psihologică, care se bazează pe un model clinic, orientat predominant spre intervenție terapeutică. În mediul universitar, această distincție devine deosebit de relevantă, deoarece consilierea educațională este integrată direct în procesul de formare a studenților, contribuind la adaptarea acestora la cerințele academice, la dezvoltarea autonomiei în învățare și la orientarea în carieră. În acest sens, activitățile de consiliere educațională pot fi realizate de consilieri educaționali, cadre didactice specializate sau psihologi universitari, în timp ce

consilierea psihologică, prin natura sa specifică, este furnizată exclusiv de specialiști în domeniul psihologiei, în contexte instituționalizate.

Deși cele două tipuri de consiliere utilizează unele metode și tehnici comune, ele nu trebuie confundate. Consilierea educațională integrează componente de sprijin, informare, orientare vocațională și dezvoltare personală, fără a include intervențiile specifice situațiilor de criză, care aparțin domeniului psihologic specializat. În context universitar, această delimitare este esențială, întrucât consilierea educațională are rolul de a susține studenții în adaptarea la mediul academic, în gestionarea procesului de învățare și în orientarea profesională, completând, fără a substitui, intervențiile psihologice de specialitate.

Prin diversitatea dimensiunilor sale, consilierea educațională în mediul universitar se afirmă ca un instrument indispensabil în sprijinirea studenților de-a lungul procesului de formare academică și profesională. Așa cum remarcă L. Șoitu, dimensiunile consilierii educaționale reflectă caracterul său complex și integrator, evidențiind modul în care aceasta contribuie simultan la dezvoltarea competențelor academice, gestionarea dificultăților emoționale și orientarea profesională a studenților în mediul universitar [167, p. 55].

Astfel, pornind de la abordarea lui L. Șoitu, pot fi evidențiate următoarele *dimensiuni specifice ale consilierii educaționale*:

- ***dimensiunea formativă*** – vizează dezvoltarea competențelor cognitive, academice și sociale, susținând autonomia în învățare și responsabilizarea studenților față de propriul parcurs educațional. Din perspectiva afectivă, aceasta contribuie la consolidarea încrederii în sine și la diminuarea insecurității academice.

- ***dimensiunea dezvoltativă*** – sprijină procesele de autocunoaștere, consolidarea identității și creșterea motivației pentru performanță. Totodată, facilitează abilitățile de adaptare și de luare a deciziilor, contribuind la gestionarea echilibrată a provocărilor academice și emoționale.

- ***dimensiunea preventivă*** – are rolul de a reduce riscul de eșec academic și abandon universitar, intervenind în gestionarea stresului, anxietății și a altor dificultăți afective. Această dimensiune contribuie, de asemenea, la prevenirea comportamentelor cu impact negativ asupra performanței și sănătății psihice, susținând adaptarea eficientă la mediul universitar.

- ***dimensiunea orientativă și vocațională*** – se manifestă prin ghidarea studenților în alegerea traseului educațional și profesional, în corelație cu aptitudinile, interesele și valorile personale. Din perspectiva afectivă, această dimensiune reduce incertitudinea și anxietatea legate de viitor, favorizând luarea unor decizii asumate și echilibrate.

- ***dimensiunea integrativă*** – reflectă caracterul holistic al consilierii educaționale, prin articularea dimensiunii psihologice cu cea pedagogică. Aceasta sprijină integrarea eficientă a

studenților în mediul universitar și, ulterior, în viața profesională și socială, contribuind la menținerea echilibrului afectiv și la dezvoltarea armonioasă a personalității [Ibidem].

Prin aceste dimensiuni, consilierea educațională se diferențiază de alte forme de sprijin, integrând componenta educațională cu cea psihologică și oferind un cadru coerent pentru gestionarea dificultăților afective. Astfel, ea contribuie la formarea unor studenți autonomi, echilibrați emoțional și capabili să se adapteze eficient la cerințele mediului academic și profesional. Conform lui G. Egan, consilierea educațională poate fi conceptualizată ca un proces de învățare, orientat spre activizarea studenților și identificarea unor soluții eficiente la dificultățile cu care aceștia se confruntă. Autorul evidențiază faptul că aceste dificultăți sunt adesea determinate de modele de învățare inadecvate, iar prin intermediul consilierii, studenții sunt sprijiniți să exploreze alternative funcționale și să își dezvolte propriile strategii de adaptare [190, p. 159].

În acest context, *specificul consilierii educaționale în mediul universitar* derivă din *dimensiunile sale multiple*, care o diferențiază de alte forme de consiliere, în special prin capacitatea de a răspunde adecvat dificultăților afective ale studenților. Aceste dimensiuni se concretizează printr-un ansamblu de caracteristici esențiale:

- *individualizarea și personalizarea intervențiilor* – abordarea nevoilor, particularităților afective și stadiului de dezvoltare al fiecărui student, facilitând un sprijin diferențiat și eficient;
- *orientarea spre dezvoltarea competențelor* – consilierea nu se limitează la oferirea de soluții imediate, ci urmărește formarea abilităților de luare a deciziilor, gândire critică, autoreflexie și autoreglare emoțională;
- *caracterul dinamic și interactiv al procesului* – consilierea se desfășoară prin dialog, activități aplicative, evaluare continuă și monitorizarea progresului studentului, favorizând implicarea activă și conștientizarea propriilor dificultăți;
- *integrarea în contextul educațional* – consilierea depășește cadrul sprijinului individual, contribuind la crearea unui climat academic echilibrat, la consolidarea relațiilor interpersonale și la prevenirea dificultăților afective care pot influența performanța academică.

Pornind de la aceste caracteristici, cercetătorii A. E. Ivey, N. Gluckstern și M. B. Ivey [109] identifică câteva elemente definitorii ale consilierii educaționale:

- ✓ este un *proces de dezvoltare* – vizează formarea și consolidarea dimensiunilor personale, academice și sociale ale studentului, prin activități de consiliere planificate și structurate, cu impact asupra echilibrului afectiv;
- ✓ are un *rol proactiv și preventiv* – nu se limitează la soluționarea problemelor existente, ci anticipează și previne dificultățile viitoare, sprijinind studenții în elaborarea unor strategii eficiente de învățare și adaptare;

✓ implică *responsabilitatea consilierului* – presupune o abordare atentă și contextualizată a nevoilor studentului și ale mediului universitar, orientată spre optimizarea relațiilor educaționale și a climatului academic;

✓ se axează pe dezvoltarea performanțelor academice și personale – se adresează studenților interesați de îmbunătățirea rezultatelor și a funcționării personale, constituindu-se într-un proces de sprijin și ghidare, distinct de intervenția terapeutică;

✓ se centrează pe autocunoaștere și valorificarea resurselor individuale – urmărește consolidarea încrederii în sine și dezvoltarea capacității de a gestiona eficient dificultățile educaționale, profesionale și afective [109, p. 67].

În ansamblu, dimensiunile specifice ale consilierii educaționale evidențiază necesitatea unui sprijin complex și multidimensional, orientat nu doar spre dezvoltarea cognitivă, ci și spre gestionarea dificultăților afective, precum și spre dezvoltarea componentelor sociale și vocaționale ale studenților. Astfel, consilierea educațională reprezintă un demers integrat, care îmbină sprijinul personal cu orientarea profesională și dezvoltarea competențelor cognitive și socio-emoționale, având relevanță practică atât în activitatea educațională, cât și în viața cotidiană a studenților.

Consilierea educațională contribuie în acest sens la menținerea echilibrului emoțional, social și academic al studenților, facilitând adaptarea la cerințele mediului universitar și orientarea deciziilor privind traseul profesional. Pe acest fundal conceptual, formele de consiliere pot fi înțelese ca expresii concrete ale acestor dimensiuni, corelate cu tipologia dificultăților afective specifice mediului universitar.

A. Băban [31] delimitează următoarele dimensiuni ale consilierii educaționale:

▪ **consilierea pentru dezvoltare personală** – se reflectă prin consilierea pentru dezvoltare personală, centrată pe autocunoaștere, maturizare și adaptare, contribuind la gestionarea stresului și la consolidarea încrederii în sine;

▪ **consilierea suportivă** – oferă studenților sprijin emoțional, validare și îndrumare în momente dificile. Este utilizată în special pentru a ajuta persoanele care se confruntă cu sentimente de anxietate, izolare socială sau dificultăți de integrare în mediul universitar, poate implica orientare academică și sprijin pentru dezvoltarea rezilienței emoționale;

▪ **consilierea de criză** - se adresează studenților care traversează situații de criză majoră, cum ar fi stresul academic sever, eșecul la examene, pierderea unei persoane dragi, probleme familiale, anxietate extremă sau depresie. Aceasta este o formă urgentă de consiliere, de scurtă durată, care își propune nu doar reducerea suferinței emoționale, ci și prevenirea efectelor negative asupra sănătății mintale, performanței academice și relațiilor sociale;

▪ **consilierea vocațională și de orientare profesională** - ajută studenții să își identifice

competențele, interesele și resursele personale, pentru a lua decizii informate și realiste privind traseul lor educațional și profesional;

▪ **consilierea pastorală** - poate fi definită ca un proces de asistență spirituală și morală oferită de preoți sau alți lideri religioși. Aceasta are rolul de a sprijini studenții în momente de criză existențială, de descurajare sau de căutare a sensului vieții, promovând toleranța, compasiunea și echilibrul emoțional în relațiile cu ceilalți [31, p. 15].

Raportarea acestor forme de consiliere la dimensiunile intervenției educaționale evidențiază caracterul integrator al consilierii educaționale, capabil să răspundă complexității dificultăților afective ale studenților și să susțină dezvoltarea lor armonioasă în mediul universitar.

Psihologul rus P.C. Hemov oferă o abordare complementară, propunând o clasificare a tipurilor de consiliere care reflectă diversitatea intervențiilor și adaptabilitatea acestora la contexte academice și sociale variate, relevând modul în care aceste intervenții pot fi structurate pe dimensiuni specifice, în raport cu dificultățile afective în mediul universitar [219, p. 110-113]:

▪ **consilierea academică și educațională**. Consilierea academică se concentrează pe sprijinirea studenților în procesul de învățare, dezvoltare și adaptare la cerințele educaționale ale învățământului superior. Aceasta include orientarea privind alegerea programelor de studiu, îmbunătățirea strategiilor de învățare, gestionarea timpului și optimizarea performanțelor academice. Consilierea educațională poate viza și dezvoltarea cadrelor didactice, perfecționarea metodelor pedagogice, integrarea inovațiilor educaționale și îmbunătățirea programelor de studii;

▪ **consilierea de carieră și profesională**. Diversitatea acestui tip de consiliere este direct proporțională cu varietatea domeniilor profesionale și a oportunităților de angajare. Consilierea de carieră îi ajută pe studenți să își exploreze interesele, aptitudinile și competențele pentru a face alegeri profesionale informate. Aceasta include ghidarea în alegerea unei cariere, planificarea traseului profesional, dezvoltarea abilităților de angajare, pregătirea pentru interviuri și redactarea CV-ului. De asemenea, poate aborda aspecte legate de adaptarea la cerințele pieței muncii și creșterea performanței profesionale;

▪ **consilierea socială și integrarea studenților**. Consilierea socială în mediul universitar vizează sprijinirea studenților în procesul de integrare, relaționare și adaptare la comunitatea academică. Aceasta include gestionarea problemelor de interacțiune socială, a conflictelor interpersonale, a dificultăților de comunicare și a sentimentului de izolare. De asemenea, consilierea socială poate sprijini studenții internaționali, minoritățile culturale și alte grupuri vulnerabile în procesul de adaptare la un mediu educațional divers;

▪ **consilierea pentru echilibrul emoțional și sănătatea mintală** - oferă suport emoțional și psihologic studenților care se confruntă cu dificultăți precum stresul universitar, anxietatea,

depresia, lipsa motivației sau gestionarea emoțiilor. Scopul este de a ajuta studenții să își dezvolte reziliența emoțională, să găsească soluții la problemele personale să-și optimizeze starea de bine;

▪ **consilierea pentru dezvoltare personală și leadership** – se axează pe dezvoltarea abilităților de leadership, comunicare, organizare și luare a deciziilor, contribuind la valorificarea eficientă a potențialului studenților în mediul academic și profesional;

▪ **consilierea multiculturală și integrarea internațională** - într-un mediu universitar globalizat, consilierea multiculturală este esențială pentru sprijinirea studenților internaționali și a celor proveniți din medii culturale diverse. Aceasta include adaptarea la diferențele culturale, gestionarea provocărilor legate de discriminare, construirea unui mediu incluziv și sprijinirea coeziunii sociale în campus.

Opiniile cercetătorilor cu privire la consilierea educațională și impactul acesteia asupra studenților sunt variate. Cercetătoarea L. Cuznețov propune conceptul de consiliere și terapie morală, considerând că aceasta ajută la restabilirea echilibrului psihologic al individului și la îmbunătățirea relațiilor interpersonale, în special în mediul universitar [71, p. 29]. Această abordare subliniază importanța dimensiunii axiologice și relaționale în susținerea adaptării și dezvoltării armonioase a persoanelor.

Pentru consilierea realizată în context universitar, mai mulți autori, precum G. Lemeni și M. Miclea [117], M. Moraru [127], R. B. Iucu [108], H. Sielbert [158], propun utilizarea termenului de „consiliere academică”, care integrează două componente fundamentale:

✓ **consilierea educațională sau psihoeucațională** – orientată spre optimizarea procesului de învățare, dezvoltarea personală și gestionarea dificultăților afective asociate mediului universitar;

✓ **consilierea vocațională/de carieră** – axată pe sprijinirea luării deciziilor privind traseul profesional și reducerea incertitudinii și anxietății legate de viitor.

Sintetizând ideile prezentate, se poate observa că, deși dimensiunile specifice ale consilierii educaționale prezintă similitudini – precum rolul de sprijin, caracterul formativ și interactivitatea procesului –, acestea se diferențiază prin finalități, metode și competențe specifice, ceea ce impune o adaptare a intervențiilor la particularitățile afective și educaționale ale fiecărui student.

Așadar, studiul și analiza epistemică a problematicii investigate evidențiază faptul că *consilierea educațională a studenților în mediul universitar* se configurează ca un domeniu de actualitate și de interes științific major, care necesită abordări investigative aprofundate și o fundamentare teoretico-aplicativă riguroasă, capabilă să susțină dezvoltarea unor intervenții educaționale eficiente și adaptate mediului universitar contemporan.

Raportat la aceste aspecte, complexitatea mediului universitar, alături de diversitatea dificultăților afective cu care se confruntă studenții – precum anxietatea, stresul, demotivarea sau dificultățile de integrare – generează multiple provocări în planul adaptării, al menținerii echilibrului emoțional și al valorificării potențialului academic.

Totodată, exigențele sporite ale procesului educațional universitar structurează un cadru în care dezvoltarea personală, autoreglarea emoțională și orientarea profesională se afirmă ca dimensiuni esențiale ale formării studenților, fiind însă insuficient valorificate prin intervenții educaționale sistematice.

Ca urmare, în corelație cu analiza reperelor teoretice și a abordărilor științifice existente, precum și cu valorificarea insuficientă a consilierii educaționale în mediul universitar și absența unor strategii eficiente de prevenire a afectivității negative, s-a conturat **problema cercetării**: *care sunt reperatele conceptuale și praxiologice ale consilierii educaționale a studenților în mediul universitar și în ce măsură pot fi acestea valorificate pentru prevenirea stărilor afective negative?*

Scopul cercetării constă în determinarea și valorificarea reperelor conceptuale și praxiologice ale consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Obiectivele cercetării reflectă, în esență, direcțiile de soluționare a problemei investigate fiind orientate spre: identificarea reperelor conceptuale privind consilierea educațională a studenților; stabilirea fundamentelor epistemologice ale consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative; determinarea problematicii și relevanței consilierii educaționale în prevenirea afectivității negative în mediul universitar; elaborarea Modelului teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; proiectarea și implementarea Programului de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar; generalizarea și sistematizarea rezultatelor cercetării, formularea concluziilor și recomandărilor privind consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

În pofida importanței consilierii educaționale, se constată o valorificare insuficientă a acesteia în practica universitară și lipsa unor strategii sistematice orientate spre prevenirea afectivității negative. În acest context, cercetarea răspunde necesității elaborării și validării unor intervenții educaționale capabile să susțină dezvoltarea personală, adaptarea academică și echilibrul afectiv al studenților.

1.4. Concluzii capitol 1

Studiul și analiza fundamentelor psihopedagogice, a abordărilor și orientărilor teoretice, precum și a literaturii de specialitate privind conceptul de consiliere educațională a studenților, rolul și dimensiunile specifice ale acesteia au permis formularea următoarelor *concluzii*:

1. A fost fundamentată importanța consilierii educaționale a studenților ca demers educativ-formativ orientat spre dezvoltarea personală și academică, facilitarea integrării universitare și prevenirea dificultăților afective, cognitive și comportamentale.

2. S-a stabilit că consilierea educațională a studenților se configurează ca un proces sistematic de sprijin pedagogic, centrat pe dezvoltarea competențelor de autocunoaștere, autoreglare și luare a deciziilor, fiind adaptată specificului mediului universitar, caracterizat prin cerințe academice ridicate, autonomie crescută și responsabilitate personală sporită.

3. S-a demonstrat că teoriile psihologice și pedagogice aplicate în consilierea educațională oferă un cadru conceptual solid pentru înțelegerea și intervenția asupra dificultăților studenților. Diversitatea orientărilor evidențiază necesitatea unei abordări integrate și eclecticice, capabile să valorifice complementaritatea acestora în vederea optimizării intervențiilor educaționale.

4. S-a argumentat rolul esențial al dimensiunilor afective în procesul de adaptare universitară și performanță academică, consilierea educațională contribuind la dezvoltarea autoreglării emoționale și a strategiilor de coping.

5. S-a evidențiat că consilierea educațională îndeplinește funcții importante de prevenție, suport și dezvoltare, favorizând formarea competențelor emoționale și menținerea echilibrului psiho-emoțional al studenților.

6. S-a demonstrat prin analiza literaturii de specialitate, că consilierea educațională depășește funcția de intervenție punctuală, având un rol predominant preventiv și formativ în susținerea adaptării studenților la mediul universitar.

7. S-a constatat că, deși are o importanță majoră, consilierea educațională este insuficient valorificată în mediul universitar, ceea ce evidențiază necesitatea elaborării unor modele și programe de intervenție adaptate prevenirii afectivității negative.

Prin urmare, concluziile capitolului fundamentează necesitatea elaborării unui cadru conceptual și praxiologic al consilierii educaționale orientate spre prevenirea afectivității negative și susținerea adaptării și funcționării eficiente a studenților în mediul universitar.

2. CADRUL CONCEPTUAL AL CONSILIERII EDUCAȚIONALE A STUDENȚILOR PENTRU PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

2.1. Problematika consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

Complexitatea mediului universitar, caracterizat prin cerințe academice ridicate, ritm accelerat de adaptare și presiuni sociale și profesionale, favorizează apariția unor stări de afectivitate negativă în rândul studenților. Ca răspuns la aceste provocări, consilierea educațională în mediul universitar își asumă un rol central în *identificarea și prevenirea* afectivității negative la studenți. În acest sens, studiile realizate de D. Antoci [4], B. Balgiu [10], M. Borș [25], M. Brillon [30], E. Puzur [146] și D. Semenic [158] evidențiază faptul că studenții se confruntă frecvent cu stres academic, anxietate și dificultăți de adaptare, în special în primii ani de studiu.

În considerația cercetătorilor W. Dryden și R. Digiuseppe, *afectivitatea negativă* include un *ansamblu de trăiri emoționale disfuncționale care pot influența negativ performanțele academice, relațiile interpersonale și starea de bine a studentului*. Aceasta poate avea multiple cauze, precum: dificultăți de adaptare la cerințele universitare, presiunea socială și familială, lipsa unor strategii eficiente de învățare sau gestionarea inadecvată a timpului [79, p. 31].

Sub acest aspect, consilierea educațională devine un instrument esențial în prevenirea și combaterea acestor probleme, sprijinind studenții în dezvoltarea rezilienței emoționale, a încrederii în sine și a motivației academice.

Un cadru explicativ relevant este oferit de R. Lazarus; potrivit acestuia, afectivitatea negativă apare atunci când cerințele mediului universitar sunt percepute ca depășind resursele individuale de coping, generând un dezechilibru emoțional [116, p. 51]. În aceeași direcție, S. Folkman [apud: 210] evidențiază rolul strategiilor de coping în gestionarea afectivității negative, subliniind importanța dezvoltării unor mecanisme eficiente de reglare emoțională. Astfel, autorii atrag atenția asupra faptului că afectivitatea negativă se manifestă atunci când cerințele mediului universitar sunt evaluate ca depășind resursele individuale, conducând la dezechilibru emoțional și dificultăți de adaptare. Prin urmare, consilierea educațională își asumă o funcție preventivă esențială, orientată spre dezvoltarea competențelor de evaluare realistă a situațiilor, formarea strategiilor de coping adaptativ și consolidarea rezilienței emoționale, contribuind astfel la diminuarea riscului de apariție și intensificare a stărilor afective negative.

M. Brillon subliniază că emoțiile negative semnaleză existența unor disfuncționalități în raportul individ–mediu și necesită intervenții de reglare și restructurare. Drept urmare, rezultă că

prevenirea afectivității negative nu înseamnă eliminarea emoțiilor, ci dezvoltarea capacității de gestionare și transformare a acestora [30, p. 167].

În mediul universitar, această problematică capătă o relevanță sporită, deoarece perioada studenției coincide cu etape importante de dezvoltare identitară, profesională și socială, marcate de instabilitate emoțională și presiuni decizionale. Așa cum remarcă E. Țărnă, „adaptarea la mediul universitar implică depășirea unor dificultăți de ordin psihologic, social și academic” [175, p. 56]. În acest context, consilierea educațională intervine prin identificarea timpurie a acestor dificultăți și prin implementarea unor strategii adecvate de prevenție și intervenție, contribuind direct la diminuarea riscului de apariție a afectivității negative.

Totodată, cercetările realizate de I.G. Frujină și E. Rusu conturează rolul consilierii educaționale în prevenirea dezechilibrelor emoționale, subliniind că aceasta „contribuie la prevenirea afectivității negative și la facilitarea adaptării studenților la mediul universitar”. De asemenea, aceeași autoare menționează că „intervențiile de consiliere educațională au un caracter predominant preventiv și formativ, fiind orientate spre dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională” [87, p. 76]. Astfel, aceste contribuții teoretice confirmă orientarea actuală a consilierii educaționale către prevenirea afectivității negative și susținerea dezvoltării adaptative a studenților în mediul universitar.

Consilierea educațională în mediul universitar, în viziunea lui O. Paladi și S. Țîmpău, are un dublu deziderat: dezvoltarea personală și prevenirea factorilor de risc emoțional. Dezvoltarea personală presupune dobândirea unor competențe de autoevaluare, gestionare a emoțiilor și luare a deciziilor educaționale, în timp ce prevenirea afectivității negative implică intervenții proactive orientate spre reducerea stresului și crearea unui climat psihologic favorabil învățării [138, p. 170].

Afectivitatea negativă nu poate fi redusă exclusiv la vulnerabilitățile individuale, ci trebuie înțeleasă ca rezultatul interacțiunii dintre trăsăturile personale ale studentului și specificul mediului educațional în care acesta se integrează.

Prevenirea eficientă a afectivității negative în mediul universitar presupune identificarea, analiza și interpretarea complexă a unor *factori generatori* care influențează echilibrul emoțional al studenților. Acești factori nu acționează izolat, ci într-o relație dinamică de interdependență, determinând modul în care studenții percep, evaluează și răspund la solicitările mediului academic.

În asemenea condiții, *factorii generatori ai afectivității negative la studenți* pot fi structurați în două categorii principale:

- ✓ *factori psihologici individuali;*
- ✓ *factori educaționali și contextuali* (Figura 2.1).

Înțelegerea acestor factori permite fundamentarea unor strategii de consiliere educațională orientate spre prevenție, intervenție timpurie și dezvoltare adaptativă.

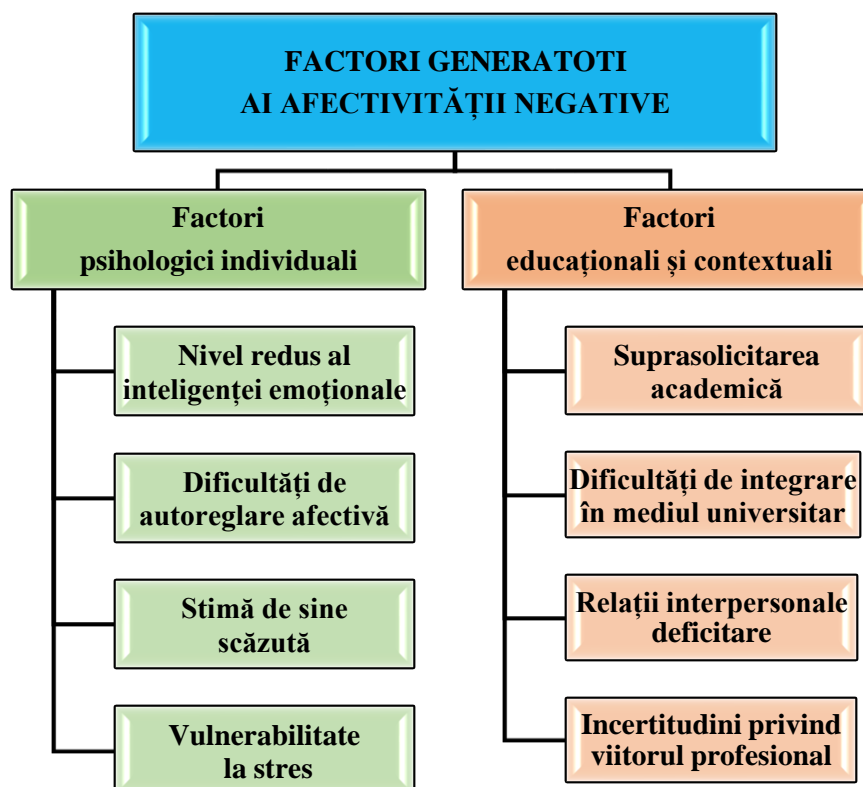


Figura 2.1. Factori generatoti ai afectivității negative

Factorii psihologici individuali reflectă particularitățile interne ale studentului, care influențează capacitatea acestuia de autoreglare emoțională și adaptare la cerințele mediului universitar. Nivelul redus al *inteligenței emoționale* limitează capacitatea de recunoaștere, înțelegere și gestionare a propriilor emoții, în timp ce *dificultățile de autoreglare afectivă* conduc la reacții emoționale disproporționate sau inadecvate. *Stima de sine scăzută* reduce încrederea în propriile capacități de a face față provocărilor academice, iar *vulnerabilitatea crescută la stres* amplifică percepția solicitărilor ca fiind copleșitoare. În ansamblu, acești factori predispun studentul la instalarea unor stări persistente de anxietate, demotivare sau insatisfacție.

D. Goleman evidențiază faptul că *inteligența emoțională* reprezintă un predictor esențial al adaptării și succesului personal, influențând capacitatea individului de a gestiona emoțiile și relațiile interpersonale [99, p. 47]. Lipsa acestor competențe conduce la amplificarea afectivității negative la studenți.

Perioada studenției, în opinia E. Rusu, este marcată de schimbări rapide ale personalității, fiind necesare competențe personale deosebite, subsumate conceptului de inteligență emoțională, definită în termeni de conștientizare, înțelegere și exprimare a emoțiilor. Inteligența emoțională contribuie la adaptarea mai eficientă a studenților la situațiile și provocările specifice mediului

universitar. Totodată, aceasta integrează dimensiunea trăirilor emoționale, considerând emoțiile drept variabile și surse de informații relevante pentru înțelegerea și explorarea mediului intrapersonal și interpersonal. Astfel, după cum menționează autoarea, inteligența emoțională a studenților reprezintă o dimensiune esențială a dezvoltării personalității, reflectând capacitatea acestora de a identifica, înțelege și gestiona propriile emoții, precum și de a relaționa eficient cu ceilalți, contribuind astfel la adaptarea optimă la mediul universitar și la prevenirea dezechilibrelor afective [154, p. 66-67].

Potrivit mai multor studii, T. Bradbery și G.M. Greavis [29], N. Bucun și M. Iliccev [31], Cojocaru-Borozan [49], M. Roco [150], S. Segal [156], L. L. Redico și Iu. A. Lobeiko [220] etc., studenții care posedă inteligență emoțională își folosesc emoțiile și sentimentele pentru ajustarea proiectelor personale, profesionale și sociale în care sunt implicați. Ei nu ignoră situațiile incomode, manifestând o mai bună capacitate de adaptare, flexibilitate și eficiență în acțiune. Un comportament caracterizat prin inteligență emoțională contribuie la o planificare mai eficientă a activităților, oferind studenților posibilitatea de a aborda contextele din perspective multiple și de a obține performanțe superioare în activitățile în care sunt integrați.

În absența unui nivel adecvat al inteligenței emoționale, pot apărea *dificultăți de autoreglare afectivă*, care amplifică vulnerabilitatea la afectivitate negativă. În acest context, dificultățile de autoreglare afectivă reprezintă un factor generator semnificativ al dezechilibrelor emoționale. Cercetătoarele M. Cojocaru-Borozan, T. Șova și L. Țurcan-Balțat subliniază că autoreglarea emoțională presupune capacitatea de a monitoriza, evalua și modifica reacțiile afective, iar deficiențele în acest proces determină apariția comportamentelor dezadaptative și a instabilității emoționale [53, p. 107].

Această idee este susținută și de M. Brillon, care afirmă că insuficiența mecanismelor de reglare emoțională conduce la menținerea și amplificarea emoțiilor negative, influențând negativ echilibrul psihic și funcționarea adaptativă a individului [30, p. 222]. În aceeași direcție, literatura de specialitate evidențiază faptul că dificultățile de autoreglare afectivă, manifestate prin incapacitatea de control și adaptare a reacțiilor emoționale, conduc la intensificarea stărilor de anxietate și stres, afectând semnificativ adaptarea studenților la mediul universitar [116; 139; 146].

În strânsă corelație cu aceste procese, *stima de sine* se conturează ca un alt factor psihologic esențial în menținerea echilibrului emoțional. Astfel, G. R. Schiraldi definește stima de sine drept evaluarea globală pe care individul o realizează asupra propriei persoane, reflectând gradul de acceptare de sine, sentimentul valorii personale și încrederea în propriile capacități, având un rol determinant în echilibrul emoțional și în adaptarea la mediul social și educațional [155, p. 198].

Stima de sine contribuie la formarea unui comportament adaptativ și la consolidarea

echilibrului emoțional, constituind un factor protector împotriva anxietății, stresului și demotivării în mediul universitar, facilitând integrarea socială și educațională a studentului. Stima de sine, în opinia lui E. Bonchiș, constituie un nucleu central al personalității, influențând modul în care individul se percepe, își evaluează competențele și reacționează la solicitările mediului, având un impact direct asupra echilibrului emoțional [21, p. 259].

A Maslow este de părerea că nivelul stimei de sine determină capacitatea individului de a face față situațiilor stresante. O stimă de sine scăzută fiind asociată cu vulnerabilitate emoțională, anxietate și dificultăți de adaptare o condiție esențială a autorealizării, fiind strâns legată de satisfacerea nevoilor de recunoaștere, apreciere și valorizare socială [119, 91].

În strânsă legătură cu nivelul stimei de sine, *vulnerabilitatea crescută la stres* se conturează ca un factor psihologic semnificativ, întrucât o stimă de sine scăzută amplifică percepția solicitărilor academice ca fiind copleșitoare și reduce capacitatea de adaptare a studenților.

Tranziția către mediul universitar implică adaptări multiple la nivel cognitiv, emoțional și social, ceea ce amplifică nivelul de stres și vulnerabilitatea psihologică a studenților, în special în primul an de studii. B. Balgiu consideră că stresul perceput în rândul studenților reprezintă un factor major de risc pentru dezvoltarea anxietății și a depresiei, evidențiind vulnerabilitatea crescută a acestora în contextul solicitărilor academice [10].

Vulnerabilitatea crescută la stres a studenților este determinată de interacțiunea dintre solicitările academice și resursele personale limitate de adaptare. După cum remarcă M. Zlate și V. Negovan, studenții se confruntă frecvent cu solicitări academice intense și incertitudini privind viitorul profesional, ceea ce conduce la creșterea tensiunii emoționale și la apariția stărilor de stres și dezechilibru afectiv. Insuficiența mecanismelor de adaptare și de gestionare a stresului conduce la acumularea tensiunilor emoționale și la apariția unor reacții afective negative, care afectează performanța și integrarea academică [180, p. 42]

Adaptarea la mediul universitar și presiunile performanței pot amplifica dezechilibrele emoționale, favorizând anxietatea, demotivarea și alte forme de afectivitate negativă. În acest context, prevenirea afectivității negative trebuie să reprezinte o direcție importantă a consilierii educaționale, prin dezvoltarea competențelor emoționale, a mecanismelor de coping și a unui climat educațional suportiv.

Factorii educaționali și contextuali sunt asociați mediului universitar și condițiilor externe care pot genera presiuni suplimentare asupra studenților. Aceștia includ *suprasolicitarea academică, dificultățile de integrare în mediul universitar, relațiile interpersonale deficitare și incertitudinile privind viitorul profesional*. Aceste elemente pot accentua stresul perceput și pot

contribui la apariția dezechilibrelor emoționale, mai ales în absența unor mecanisme eficiente de sprijin și consiliere.

Suprasolicitarea academică nu se reduce doar la volumul de sarcini, ci implică o presiune continuă asupra resurselor cognitive și emoționale ale studentului. Aceasta generează un dezechilibru între cerințele mediului educațional și capacitatea de adaptare a studentului, favorizând apariția oboselii psihice, a stresului cronic și a scăderii motivației pentru învățare. De cele mai multe ori suprasolicitarea academică este asociată cu gestionarea inefficientă a timpului, lipsa strategiilor de învățare și presiunea performanței, ceea ce conduce la acumularea tensiunilor emoționale.

I. Neacșu consideră că, managementul inadecvat al sarcinilor și al timpului conduce la creșterea nivelului de stres și la diminuarea eficienței activităților de învățare. În condițiile unui volum ridicat de sarcini și ale unor cerințe academice complexe, lipsa unor strategii eficiente de gestionare a timpului poate genera suprasolicitare, presiune constantă și sentimentul de pierdere a controlului asupra propriului parcurs educațional [128, p. 114].

În plus, suprasolicitarea afectează direct echilibrul emoțional, contribuind la apariția anxietății și a epuizării psihice. Iar acumularea solicitărilor fără mecanisme adecvate de reglare determină instalarea oboselii psihice și a stărilor de tensiune emoțională. În opinia lui C. Cucuș , suprasolicitarea academică reflectă adesea o lipsă de echilibru între exigențele curriculare și particularitățile individuale ale elevilor/studentilor. Eficiența procesului educațional depinde de corelarea cerințelor didactice cu posibilitățile reale ale beneficiarilor educației [66].

Dincolo de presiunea generată de suprasolicitarea academică, *procesul de integrare în mediul universitar* constituie o provocare complexă pentru studenți, care implică restructurări serioase la nivel cognitiv, afectiv și social, amplificând riscul apariției dificultăților de adaptare și al afectivității negative. Integrarea în mediul universitar presupune adaptarea la un context educațional și social nou, caracterizat prin exigențe academice sporite, autonomie crescută și dinamici relaționale diferite față de etapele anterioare de școlarizare. Pentru numeroși studenți, acest proces se caracterizează prin stări de incertitudine, insecuritate și dezechilibru emoțional, manifestate cu precădere în etapa inițială a studiilor universitare, când cerințele academice și schimbările de mediu solicită un efort sporit de adaptare.

Integrarea deficitară în mediul universitar se reflectă în dificultatea de a răspunde corespunzător cerințelor academice, generând stări de stres, anxietate și percepția inadecvării. Acestea apar pe fondul unui dezechilibru între exigențele mediului și resursele personale ale individului. [116, p. 413]

Dificultățile de integrare în mediul universitar se manifestă pe mai multe dimensiuni intercorelate:

- studenții întâmpină dificultăți în adaptarea la cerințele academice, determinate de schimbarea stilului de predare și de accentul pus pe învățarea independentă;
- adaptarea la ritmul și volumul activităților universitare presupune organizare eficientă și capacitatea de gestionare simultană a mai multor sarcini, iar lipsa acestor competențe poate genera stres și suprasolicitare;
- gestionarea autonomiei personale implică autoorganizare, asumarea responsabilităților și menținerea echilibrului dintre activitățile academice și cele personale.

Un alt aspect relevant îl constituie stabilirea relațiilor interpersonale, care presupune integrarea în grupuri, dezvoltarea competențelor de comunicare și construirea unor relații funcționale cu colegii și cadrele didactice. Dificultățile în acest plan pot genera sentimentul de izolare socială și pot afecta climatul emoțional al studentului. În fine, sentimentul de insecuritate și neadaptare, manifestat prin teama de eșec și lipsa încrederii în sine, reprezintă o consecință frecventă a dificultăților întâmpinate în procesul de integrare. Aceste trăiri pot amplifica vulnerabilitatea la stres și pot favoriza apariția afectivității negative.

Dificultățile de integrare universitară reflectă incapacitatea temporară a studentului de a se adapta la cerințele academice și sociale ale mediului universitar, situație care poate conduce la scăderea performanței academice și la instalarea unor stări afective negative, precum anxietatea, stresul sau demotivarea [146, p. 72]. Acest aspect confirmă, încă o dată, faptul că consilierea educațională joacă un rol esențial în facilitarea integrării studenților, prin sprijinirea dezvoltării competențelor de adaptare, optimizarea strategiilor de învățare și consolidarea resurselor emoționale necesare pentru gestionarea eficientă a cerințelor mediului universitar.

În strânsă corelație cu dificultățile de integrare în mediul universitar, *relațiile interpersonale deficitare* se conturează ca un factor determinant în amplificarea stărilor de insecuritate și inadaptare, exercitând o influență semnificativă asupra echilibrului emoțional al studenților. În contextul universitar, relațiile sociale reprezintă un suport esențial pentru adaptare, facilitând integrarea în grupuri, schimbul de experiență și dezvoltarea sentimentului de apartenență. În absența unor relații interpersonale funcționale, studenții pot manifesta dificultăți de comunicare, lipsa suportului social, tendințe de izolare și apariția conflictelor interpersonale. Aceste disfuncționalități afectează nu doar climatul relațional, ci și modul în care studenții percep și gestionează cerințele academice, conducând la diminuarea încrederii în sine și la accentuarea vulnerabilității emoționale.

În opinia lui S. Moscovici, relațiile cu ceilalți constituie un factor decisiv al echilibrului psihosocial, întrucât acestea mediază procesul de integrare socială și influențează modul în care individul își construiește identitatea și își reglează comportamentele în raport cu mediul. Astfel, interacțiunile sociale funcționează ca suport pentru dezvoltarea personală și pentru menținerea stabilității emoționale. În schimb, disfuncționalitățile relaționale, manifestate prin dificultăți de comunicare, conflicte sau lipsa sprijinului social, pot genera tensiuni psihologice și pot afecta semnificativ capacitatea de adaptare a individului la mediul educațional și social [123, p. 45].

Din perspectivă psihopedagogică, relațiile interpersonale deficitare reflectă nu doar probleme de comunicare, ci și insuficiența dezvoltării competențelor socio-emoționale, ceea ce limitează capacitatea studentului de a construi relații autentice și de a gestiona situațiile sociale.

Sprijinul social și calitatea relațiilor interpersonale, în viziunea lui M. Zlate și V. Negovan, reprezintă factori protectivi fundamentali, care contribuie semnificativ la adaptarea eficientă și la menținerea echilibrului emoțional al studenților [180, p. 89].

În consecință, relațiile interpersonale deficitare pot compromite procesul de integrare și adaptare la mediul universitar, favorizând apariția unor stări de afectivitate negativă, precum anxietatea, sentimentul de singurătate și demotivarea. Din această perspectivă, dezvoltarea competențelor de comunicare și consolidarea suportului social devin obiective esențiale ale consilierii educaționale, contribuind la crearea unui climat relațional pozitiv și la susținerea echilibrului emoțional al studenților.

Pe lângă impactul relațiilor interpersonale deficitare, *incertitudinile privind viitorul profesional* reprezintă un factor major de vulnerabilitate emoțională în rândul studenților, reflectând dificultățile acestora de a-și contura un traseu profesional clar și realist. Aceste incertitudini sunt generate de dinamica pieței muncii, de lipsa experienței practice și de insuficienta clarificare a intereselor și valorilor personale.

Rezumând cele expuse, putem afirma că analiza problematicii consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar evidențiază caracterul complex, dinamic și multidimensional al acestui fenomen, determinat de interacțiunea dintre factorii educaționali, psihologici și sociali. Suprasolicitarea academică, dificultățile de integrare în mediul universitar, relațiile interpersonale deficitare și incertitudinile privind viitorul profesional configurează un cadru de vulnerabilitate emoțională, în care studenții sunt expuși riscului de dezvoltare a anxietății, stresului și a altor forme de afectivitate negativă.

Pornind de la aceste funcții și direcții de intervenție, literatura de specialitate (G. Egan [190], A. Ivey et al. [109; 194], I. Al. Dumitriu [77], E. Dumitru-Tiron [78]) evidențiază un *ansamblu de strategii de consiliere educațională orientate spre prevenirea afectivității negative*

în mediul universitar, dintre care pot fi identificate următoarele:

➤ *strategii de consiliere educațională pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională*, considerate fundamentale în prevenirea reacțiilor afective disfuncționale și în menținerea echilibrului psihologic. Cu toate acestea, analiza critică relevă faptul că aceste intervenții sunt frecvent aplicate reactiv, fără o integrare sistematică în procesul formativ;

➤ *strategii de consiliere educațională pentru consolidarea stimei de sine și a sentimentului de autoeficacitate*, prin care se urmărește întărirea încrederii în sine și creșterea capacității de adaptare. Eficiența acestora depinde însă de gradul de personalizare a intervențiilor, adesea insuficient valorificat în practica universitară;

➤ *strategii de consiliere educațională pentru optimizarea relațiilor interpersonale și valorificarea suportului social*, care contribuie la reducerea izolării și la crearea unui climat relațional favorabil. În pofida importanței lor, aceste strategii sunt frecvent abordate fragmentar, fără o integrare coerentă la nivel instituțional;

➤ *strategii de consiliere educațională pentru orientarea și consilierea în carieră*, orientate spre diminuarea incertitudinilor privind viitorul profesional și clarificarea obiectivelor individuale. Impactul acestora este condiționat de corelarea cu experiențe practice și cu realitățile pieței muncii;

➤ *strategii de consiliere educațională pentru dezvoltarea abilităților de management al stresului și al timpului*, menite să prevină suprasolicitarea academică și epuizarea emoțională. Aplicarea fără o reconsiderare a exigențelor educaționale, poate reduce eficiența pe termen lung.

Strategiile de consiliere educațională orientate spre prevenirea afectivității negative în mediul universitar se concretizează, în plan aplicativ, printr-un *ansamblu de modalități și forme de intervenție* adaptate nevoilor specifice ale studenților. Astfel, direcțiile strategice privind dezvoltarea competențelor emoționale, consolidarea stimei de sine, optimizarea relațiilor interpersonale și reducerea incertitudinilor profesionale se operationalizează prin intervenții structurate, care facilitează atât prevenirea, cât și gestionarea dificultăților de adaptare.

Pe această linie, literatura de specialitate evidențiază o serie de modalități concrete de intervenție, dintre care pot fi menționate următoarele:

▪ ***consilierea educațională individuală*** – proces focalizat pe identificarea și rezolvarea dificultăților emoționale, cognitive și comportamentale care influențează adaptarea academică;

▪ ***consilierea educațională de grup*** – metodă eficientă în dezvoltarea abilităților sociale și gestionarea stresului prin împărtășirea experiențelor și strategiilor de coping;

▪ ***programele de mentorat*** – bazate pe ghidarea studenților de către profesori sau colegi cu experiență, pentru a facilita integrarea și adaptarea academică;

▪ ***tehnici de management al timpului și al stresului*** – componente esențiale ale procesului de consiliere educațională care sprijină studenții în eficientizarea activității academice și reducerea factorilor de stres.

Consilierea educațională individuală se configurează ca un proces centrat pe persoană, orientat spre identificarea și clarificarea dificultăților emoționale, cognitive și comportamentale care influențează adaptarea academică. Prin caracterul său personalizat, această formă de intervenție permite explorarea experiențelor subiective și dezvoltarea unor soluții adaptative, facilitând gestionarea problemelor și valorificarea resurselor interne ale studentului. Așa cum subliniază G. Egan, procesul de consiliere presupune „o abordare structurată de sprijin, orientată spre gestionarea problemelor și valorificarea oportunităților de dezvoltare” [190, p. 84].

Consilierea educațională de grup valorifică dinamica relațională și interacțiunea socială, contribuind la dezvoltarea abilităților de comunicare, cooperare și empatie. Prin împărtășirea experiențelor și prin reflecția colectivă, studenții dobândesc strategii eficiente de coping și își reduc sentimentul de izolare. În acest sens, A. Ivey evidențiază importanța abilităților de consiliere în facilitarea interacțiunilor constructive și în dezvoltarea competențelor socio-emoționale, acestea constituind „un element esențial în sprijinirea adaptării și dezvoltării personale” [109, p. 154]

În aceeași logică preventivă, *programele de mentorat* reprezintă o formă de intervenție orientată spre susținerea procesului de integrare universitară, prin ghidarea studenților de către persoane cu experiență. Acestea contribuie la dezvoltarea încrederii în sine, la clarificarea obiectivelor și la diminuarea incertitudinilor, oferind un suport constant în procesul de adaptare. Din această perspectivă, I. Al. Dumitriu subliniază că intervențiile de consiliere au rolul de a facilita autocunoașterea și orientarea eficientă a individului în raport cu cerințele mediului educațional [77, p. 239]

Tehnicile de management al timpului și al stresului constituie componente esențiale ale consilierii educaționale, întrucât sprijină studenții în organizarea eficientă a activităților și în gestionarea solicitărilor academice. Prin dezvoltarea unor mecanisme adecvate de autoreglare și planificare, aceste intervenții contribuie la reducerea suprasolicitării și la prevenirea epuizării emoționale. În concordanță cu aceste idei, E. Dumitru-Tiron relevă faptul că procesul de consiliere educațională urmărește nu doar rezolvarea problemelor existente, ci și dezvoltarea competențelor necesare pentru prevenirea acestora și pentru adaptarea eficientă la mediul educațional [78, p.167].

În ansamblu, aceste forme de intervenție evidențiază faptul că strategiile de consiliere educațională sunt eficiente atunci când sunt integrate într-un demers coerent și preventiv. Astfel, prevenirea afectivității negative presupune valorificarea unor practici complementare, orientate spre dezvoltarea personală și adaptarea eficientă a studentului la mediul universitar.

Afectivitatea negativă în mediul universitar reprezintă o provocare semnificativă pentru studenți, având un impact direct asupra performanțelor academice, motivației și stării generale de bine. Prin urmare, consilierea educațională devine o strategie esențială pentru prevenirea și gestionarea emoțiilor negative, oferind studenților sprijin psihologic, metodologic și motivațional.

În funcție de gradul de severitate și de complexitate al afectivității negative, pot fi identificate mai multe *niveluri de intervenție* în consilierea educațională, în concordanță cu abordările contemporane ale prevenției (primară, secundară și terțiară), adaptate la specificul mediului universitar (I.Al. Dumitriu [77], E. Dumitru-Tiron [78], Gh.Tomșa [174]).

1. ***Nivelul de prevenție primară*** – vizează informarea și educarea studenților pentru dezvoltarea unor mecanisme sănătoase de adaptare la stres, anxietate sau presiuni academice.

2. ***Nivelul de prevenție secundară*** – intervine atunci când afectivitatea negativă începe să afecteze performanțele academice și relațiile sociale, fiind necesare sesiuni de consiliere individuală sau de grup pentru gestionarea emoțiilor.

3. ***Nivelul de prevenție terțiară*** – se adresează situațiilor în care afectivitatea negativă a generat probleme severe (depresie, demotivare profundă, abandon universitar), fiind necesară o intervenție complexă din partea specialiștilor în psihopedagogie și psihologie.

Delimitarea nivelurilor de intervenție este completată de perspectiva competențială a consilierii educaționale. Astfel, în viziunea lui Richard Nelson-Jones [32], consilierea educațională pentru prevenirea afectivității negative se desfășoară pe mai multe niveluri de competență:

✓ ***nivelul de conștientizare*** – studentul este ajutat să identifice sursele stresului și ale emoțiilor negative, să își înțeleagă propriile reacții afective;

✓ ***nivelul de dezvoltare a strategiilor adaptative*** – presupune învățarea și aplicarea unor tehnici de autoreglare emoțională, precum restructurarea cognitivă, tehnici de relaxare sau organizare eficientă a timpului;

✓ ***nivelul de autonomie emoțională*** – studentul reușește să gestioneze independent factorii stresori și să mențină un echilibru psihoemoțional stabil, utilizând strategiile dezvoltate în cadrul consilierii [32, p. 48].

În concluzie, consilierea educațională nu constituie doar un instrument de intervenție, ci și un proces esențial pentru prevenirea și diminuarea afectivității negative, contribuind la crearea unui mediu academic favorabil dezvoltării personale și profesionale a studenților.

2.2. Paradigme și practici de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

În contextul complex și solicitant al mediului universitar, consilierea educațională dobândește un rol strategic în prevenirea afectivității negative și susținerea adaptării studenților. Presiunea performanței și dificultățile academice și sociale pot favoriza anxietatea, stresul și demotivarea, motiv pentru care consilierea educațională trebuie abordată ca un proces continuu și preventiv, orientat spre dezvoltarea resurselor personale și integrarea eficientă a studentului.

Potrivit cercetătoarei M. Borș, consilierea educațională constituie un demers important în sprijinirea procesului de adaptare a studenților la exigențele mediului universitar, fiind orientată spre armonizarea dimensiunilor cognitivă, afectivă și comportamentală ale personalității. Intervențiile specifice acestui domeniu nu se limitează la soluționarea unor dificultăți imediate, ci contribuie, totodată, la dezvoltarea rezilienței, autonomiei și responsabilității față de propriul parcurs educațional [25, p. 142].

Deși mediul universitar oferă numeroase oportunități de dezvoltare intelectuală și profesională, acesta poate genera și situații de vulnerabilitate emoțională, în special în absența unor mecanisme adecvate de suport. În acest context, consilierea educațională se conturează ca un factor primordial în susținerea procesului de adaptare și menținere a echilibrului afectiv al studenților.

T. Barbăroș subliniază că rolul consilierii educaționale constă în medierea relației dintre student și cerințele sistemului educațional, contribuind la menținerea echilibrului emoțional și la întărirea motivației pentru învățare [11, p. 67]. În aceeași linie de interpretare, P.L. Runcan definește consilierea educațională ca un demers complex, orientat spre dezvoltarea armonioasă a personalității beneficiarului și sprijinirea acestuia în procesul decizional privind traseul său școlar și profesional [152, p. 48].

Consilierea educațională se fundamentează pe un ansamblu de *paradigme teoretice* care orientează abordările și strategiile utilizate în procesul de consiliere. În învățământul superior, acestea oferă repere pentru înțelegerea dificultăților afective ale studenților și pentru elaborarea unor intervenții eficiente de sprijin și adaptare la mediul universitar. În acest sens, valorificarea cadrului paradigmatic facilitează elaborarea unor intervenții și strategii integrate de sprijin, adaptate particularităților studenților și orientate spre prevenirea afectivității negative și consolidarea echilibrului emoțional.

Paradigmele consilierii educaționale pot fi înțelese ca *structuri teoretico-metodologice de referință, care fundamentează intervențiile psihopedagogice și configurează modalitățile de răspuns la problematica specifică.*

Paradigmele contemporane ale consilierii educaționale evidențiază caracterul multidimensional al acestui proces. Printre paradigmele dominante în consilierea educațională în mediul universitar se regăsesc:

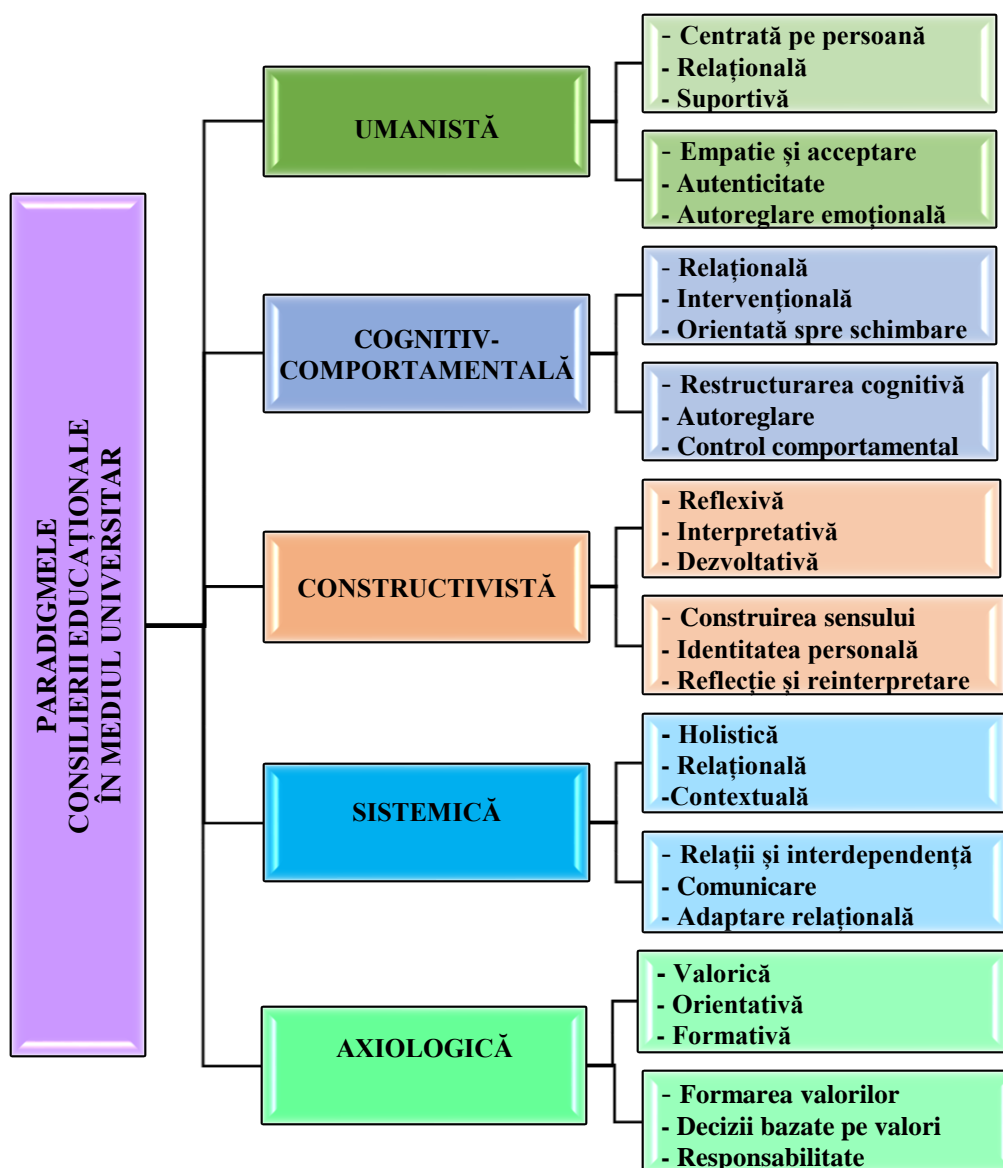


Figura 2.2. Paradigmele consilierii educaționale în mediul universitar

1. Paradigma umanistă (*centrată pe persoană*). Paradigma umanistă, fundamentată de C. Rogers (1961), evidențiază importanța relației dintre consilier și student, bazată pe empatie, acceptare necondiționată și autenticitate. Din această perspectivă, studentul este perceput ca o persoană capabilă de dezvoltare și autoreglare într-un climat psihopedagogic suportiv. În mediul universitar, această paradigmă contribuie la prevenirea afectivității negative prin susținerea autocunoașterii, a stimei de sine și a adaptării personale și academice [151], [208].

Consilierea educațională fundamentată pe paradigma umanistă valorifică potențialul individual al studenților și susține procesul de autoactualizare și dezvoltare personală. În acest

context, relația dintre consilier și student ocupă un rol central, fiind bazată pe autenticitate, empatie și deschidere. Principiile acestei paradigme evidențiază importanța unei relații educaționale suportive și autentice, orientate spre dezvoltarea armonioasă a studentului:

- ✓ **autonomia și autodeterminarea** – studentul este perceput ca participant activ în propriul proces de dezvoltare și luare a deciziilor;
- ✓ **acceptarea necondiționată** – consilierul adoptă o atitudine non-evaluativă și creează un climat de încredere și respect;
- ✓ **empatia** – înțelegerea experiențelor și trăirilor studentului fără interpretări critice;
- ✓ **congruența (autenticitatea)** – reflectă sinceritatea și coerența consilierului, favorizând siguranța psihologică și încrederea reciprocă.

Paradigma umanistă este relevantă în consilierea educațională a studenților deoarece susține autocunoașterea, dezvoltarea personală și adaptarea emoțională, contribuind la reducerea anxietății și consolidarea stimei de sine și a autoeficacității.

Principalele practici pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, fundamentate pe paradigma umanistă, includ:

- **consilierea centrată pe student** - orientarea procesului de consiliere spre nevoile, experiențele și resursele individuale ale studentului;
- **ascultarea activă și empatia** – crearea unui climat de siguranță psihologică și susținerea exprimării libere a emoțiilor și dificultăților;
- **explorarea valorilor și a motivației personale** - sprijinirea studentului în luarea deciziilor academice și profesionale în acord cu propriile interese și aspirații.

Prin aceste practici, paradigma umanistă plasează în centrul procesului educațional dezvoltarea personală a studentului, depășind perspectiva acestuia ca simplu receptor de cunoștințe. Astfel, consilierea educațională centrată pe persoană contribuie la susținerea autenticității, echilibrului emoțional și responsabilității personale, favorizând prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

2. Paradigma cognitiv-comportamentală (restructurarea gândirii și comportamentului). Fundamentată pe contribuțiile lui A. Ellis și A. T. Beck, *paradigma cognitiv-comportamentală* (Cognitive-Behavioral Therapy – CBT) se bazează pe ideea interdependenței dintre gânduri, emoții și comportamente. Astfel, manifestările afective negative și comportamentele dezadaptative sunt determinate de tipare cognitive iraționale sau distorsionate, care influențează modul în care individul interpretează realitatea și reacționează la diverse situații. Așa cum subliniază A. Ellis [apud:121], nu evenimentele în sine generează disconfortul emoțional, ci semnificațiile atribuite acestora, principiu relevant în mod deosebit pentru mediul universitar.

În mediul academic, presiunea performanței și incertitudinile profesionale pot favoriza anxietatea, stresul și teama de eșec. În acest context, paradigma cognitiv-comportamentală contribuie la prevenirea afectivității negative prin restructurarea gândurilor disfuncționale și promovarea unor interpretări adaptative.

Conform lui D. David, restructurarea cognitivă reprezintă un proces esențial în intervențiile de tip cognitiv-comportamental, prin intermediul căruia sunt identificate, analizate și modificate tiparele de gândire iraționale sau disfuncționale, care stau la baza reacțiilor emoționale negative. Prin această abordare, individul este sprijinit să înlocuiască interpretările distorsionate ale realității cu unele mai realiste și adaptative, ceea ce conduce la optimizarea comportamentelor și la dezvoltarea unor mecanisme eficiente de autoreglare emoțională” [79, p. 199]. Aplicată în mediul universitar, această paradigmă susține reglarea emoțională și dezvoltarea strategiilor de adaptare ale studentului.

În raport cu aceste considerente, cercetările realizate de C. Mândruță și A. Manolescu subliniază faptul că, prin intermediul restructurării cognitive, studenții dobândesc capacitatea de a identifica aceste tipare disfuncționale de gândire și de a le înlocui cu interpretări mai raționale și adaptative. Acest proces contribuie la diminuarea anxietății, la creșterea motivației pentru învățare și la consolidarea sentimentului de eficiență personală, facilitând astfel o adaptare mai eficientă la cerințele mediului universitar [121, p. 115].

În mediul universitar, paradigma cognitiv-comportamentală se reflectă printr-o eficiență sporită în diminuarea afectivității negative, întrucât acționează direct asupra mecanismelor cognitive care generează anxietatea de performanță, demotivarea, stresul academic, frustrarea sau dificultățile decizionale. În această perspectivă, L. Chirilă subliniază că intervențiile de consiliere fundamentate pe paradigma cognitiv-comportamentală vizează restructurarea gândirii iraționale, responsabilă de apariția și menținerea trăirilor emoționale negative [44, p. 141].

În consilierea educațională universitară, paradigma cognitiv-comportamentală se evidențiază prin caracterul său aplicativ, oferind *practici de intervenții* individuale și de grup orientate spre identificarea și modificarea tiparelor cognitive și comportamentale disfuncționale, în vederea prevenirii și diminuării afectivității negative. Dintre tehnicile utilizate se evidențiază:

- *jurnalul gândurilor* - identificarea relației dintre situații, emoții, gânduri și comportamente;
- *tehnica celor trei coloane* (gând – distorsiune – reformulare rațională) - analiza critică a gândurilor disfuncționale și transformarea acestora în interpretări realiste și adaptative;
- *exercițiile de restructurare cognitivă* - dialogul socratic, diminuarea convingerilor iraționale și dezvoltarea gândirii raționale;

▪ *tehnicele comportamentale* - modificarea comportamentelor dezadaptative, prin stabilirea unor obiective progresive și utilizarea întăririlor pozitive;

▪ *antrenamentul în abilități de coping* - dezvoltarea unor strategii eficiente de gestionare a stresului, organizare a timpului, pregătire pentru evaluări și optimizare a relațiilor interpersonale.

Prin integrarea acestor practici, consilierea cognitiv-comportamentală contribuie la dezvoltarea capacității studenților de autoreglare cognitivă și emoțională, sprijinind adaptarea lor eficientă la cerințele mediului universitar și prevenirea instalării unor forme persistente de afectivitate negativă

Avantajele paradigmei cognitiv-comportamentale în cadrul consilierii educaționale a studenților se evidențiază printr-o serie de caracteristici relevante: se distinge printr-o structură clară și un caracter predictibil, ceea ce facilitează integrarea sa în contextul instituțional academic; se bazează pe fundamente științifice solide, având eficiență demonstrată în prevenirea și gestionarea tulburărilor afective; pune la dispoziția studenților un set de tehnici concrete pentru autoreglarea emoțională și comportamentală; încurajează asumarea responsabilității personale și dezvoltarea gândirii critice.

Totuși, această paradigmă prezintă și anumite limite, fiind uneori percepută ca excesiv de tehnicistă sau restrictivă, în special în situațiile în care studenții se confruntă cu conflicte existențiale profunde, traume sau dileme identitare. În astfel de cazuri, abordările de tip umanist sau constructivist pot oferi cadre de intervenție mai adecvate, prin accentul pus pe experiența subiectivă și pe sensurile personale

3. Paradigma constructivistă (*construirea sensului și a identității personale*). Paradigma constructivistă conturează rolul activ al studentului în interpretarea experiențelor educaționale și afective prin prisma valorilor și semnificațiilor personale. În acest context, consilierea educațională sprijină dezvoltarea structurilor de sens și a capacităților de adaptare.

Din această perspectivă, rolul consilierului este acela de facilitator al învățării și dezvoltării, sprijinind studentul să-și analizeze experiențele, să-și clarifice valorile și să-și dezvolte o identitate coerentă și adaptativă. H. Siebert subliniază faptul că pedagogia constructivistă valorifică învățarea autodirijată și implicarea activă a individului în propriul proces de formare, accentuând importanța reflecției și a responsabilității personale în construirea cunoașterii [159, p. 18]. În același sens, E. Joița evidențiază schimbările de paradigmă în educație, orientate spre centrarea pe subiect, pe experiența sa și pe construirea sensului în învățare [115].

Astfel, fiecare student își construiește propria perspectivă asupra realității, influențată de experiențe și valori personale, iar dificultățile emoționale pot fi explorate și reinterpretate în cadrul consilierii educaționale.

Paradigma constructivistă pune accent pe caracterul dialogic și colaborativ al consilierii, consilierul având rolul de partener de reflecție și sprijin în procesul de clarificare și reconstrucție a sensurilor personale. În accepțiunea M. Borș, consilierea constructivistă presupune crearea unui cadru relațional securizant, în care studentul este încurajat să își exploreze propria experiență de viață, să o confrunte cu perspective alternative și să își elaboreze o identitate coerentă și funcțională [25, p. 153]. Prin urmare, accentul este pus pe rolul activ al studentului în procesul de construire a sensului personal și de reinterpretare a experiențelor trăite. În aceeași direcție, P. L. Runcan subliniază că abordarea constructivistă oferă individului oportunitatea de a-și reconstrui identitatea și de a conferi sens experiențelor educaționale, în funcție de propriile interpretări și trăiri [152, p. 96]. Această perspectivă se dovedește deosebit de relevantă în lucrul cu studenții aflați în situații de criză identitară sau în dificultăți de integrare în mediul universitar, contribuind la clarificarea direcției personale și la consolidarea echilibrului emoțional.

Elementele fundamentale ale paradigmei constructiviste în consilierea educațională din mediul universitar vizează o abordare centrată pe student și pe procesul activ de construire a sensului, fiind structurate în jurul următoarelor principii:

- ✓ **centrarea pe student** (valorificarea experiențelor și interpretărilor personale);
- ✓ **construirea cunoașterii prin experiență** (învățarea se realizează prin trăire și reflecție);
- ✓ **învățarea activă și reflexivă** (stimularea autorefecției și gândirii critice);
- ✓ **relația colaborativă consilier–student** (identificarea soluțiilor prin cooperare și dialog);
- ✓ **contextualizarea consilierii** (adaptarea intervenției la particularitățile studentului);
- ✓ **autonomia și responsabilitatea personală** (dezvoltarea autoreglării și asumării deciziilor personale).

Printre **practicile specifice consilierii constructiviste în mediul universitar** se regăsește un ansamblu de metode orientate spre explorarea experiențelor personale și reconstruirea sensului acestora, având ca finalitate dezvoltarea identității și echilibrului emoțional al studentului. Aceste intervenții privilegiază reflecția, dialogul și reinterpretarea experiențelor de viață, în acord cu particularitățile individuale ale fiecărui student.

Dintre cele mai relevante practici se evidențiază:

- **interviul narativ** - explorarea și reinterpretarea experiențelor personale;
- **jurnalul reflexiv** - clarificarea emoțiilor și dezvoltarea autorefecției;
- **dialogul socratic** - reevaluarea convingerilor și stimularea gândirii critice;
- **metaforele și exercițiile simbolice** – exprimarea trăirilor dificile;
- **tehnicele de externalizare** - separarea problemei de persoană și abordarea ei obiectivă.

Prin valorificarea acestor practici, consilierea constructivistă susține procesul de reinterpretare a experiențelor și de reconstrucție a identității personale, contribuind la prevenirea afectivității negative și la facilitarea adaptării studenților la cerințele mediului universitar.

4. Paradigma sistemică (*înțelegerea studentului în contextul relațional și instituțional*).

Paradigma sistemică abordează consilierea educațională din perspectiva integrării studentului într-o rețea complexă de relații și influențe, evidențiind faptul că dezvoltarea personală și academică nu poate fi analizată în afara contextului social și instituțional în care acesta evoluează. Ea propune o viziune integrativă asupra realității, în care elementele sunt interdependente și funcționează în cadrul unor sisteme organizate. În acest sens, studentul este privit ca parte a mai multor sisteme interconectate: familia, grupul de colegi, mediul universitar, comunitatea academică și societatea în ansamblu. Comportamentele, emoțiile și deciziile sale sunt influențate de dinamica acestor sisteme și, la rândul lor, le influențează. Astfel, afectivitatea negativă, manifestată prin anxietate, stres, demotivare sau dificultăți de integrare nu este interpretată exclusiv ca o problemă individuală, ci ca rezultatul unor disfuncționalități sau dezechilibre în cadrul relațiilor și contextelor în care studentul este implicat.

În literatura de specialitate, abordările sistemice în consilierea educațională subliniază importanța analizei contextuale și a interacțiunilor dintre factorii personali și cei de mediu. De exemplu, V. Palade și S. Țîmpău accentuează necesitatea unei abordări sistemice în consilierea educațională a studenților, evidențiind interdependența dintre dimensiunile personale, educaționale și sociale ale adaptării universitare [137]. În aceeași direcție, studiile lui M. Zlate și V. Negovan [180] privind adaptarea studenților la mediul universitar evidențiază faptul că dificultățile emoționale sunt frecvent corelate cu probleme de integrare socială, comunicare și relaționare, precum și cu percepția cerințelor instituționale ca fiind excesive. Astfel, consilierea educațională, fundamentată pe paradigma sistemică, urmărește nu doar sprijinirea studentului la nivel individual, ci și optimizarea relațiilor sale cu mediul academic, facilitând integrarea, comunicarea și colaborarea.

În consilierea educațională a studenților, paradigma sistemică propune o viziune holistică, în care studentul este privit nu doar ca un individ cu nevoi personale, ci ca membru activ al unor rețele relaționale și structurale, care îl influențează și pe care le influențează, la rândul său. Așadar, dificultățile afective și comportamentale sunt interpretate ca expresii ale dezechilibrelor existente în sistemele relaționale și educaționale în care acesta este integrat

M. Borș afirmă că „intervențiile sistemice sunt esențiale pentru înțelegerea blocajelor afective apărute în interacțiunile studentului cu mediul său academic și familial”. Astfel, intervențiile nu vizează exclusiv individul, ci și relațiile sale semnificative, precum și contextul

instituțional în care acesta evoluează. În acest sens, modelul sistemic oferă o înțelegere aprofundată a problemelor afective, interpretându-le ca rezultat al interacțiunii dinamice dintre student și diferitele sisteme din care face parte [25, p. 159–163].

În această logică, A. Constantinescu arată că abordarea sistemică în consilierea educațională presupune orientarea spre analiza patternurilor de comunicare și influență, în detrimentul focalizării exclusive asupra comportamentului individual [57, p. 30].

Paradigma sistemică este fundamentată pe un ansamblu de principii esențiale, care oferă un cadru teoretic și aplicativ relevant pentru desfășurarea consilierii educaționale:

✓ **interdependența** – elementele sistemului educațional și social (studentul, familia, mediul universitar) sunt interconectate și exercită influențe reciproce, astfel încât modificările la un nivel se reflectă asupra întregului sistem;

✓ **holismul** – studentul este analizat ca parte a unui sistem complex, iar comportamentele sale sunt interpretate în raport cu dinamica relațiilor și interacțiunilor în care este implicat

✓ **circularitatea relațiilor** – influențele dintre componentele sistemului sunt reciproce și continue, excluzând relațiile cauzale unilaterale și evidențiind caracterul dinamic al interacțiunilor;

✓ **feedback-ul** – funcționarea sistemului este reglată prin feedback, în care feedback-ul pozitiv favorizează schimbarea și adaptarea, iar cel negativ contribuie la menținerea stabilității;

✓ **contextualizarea** – comportamentele și reacțiile studentului sunt înțelese în funcție de contextul social, educațional și emoțional specific;

✓ **homeostazia** – sistemul tinde să își mențină echilibrul intern, chiar și atunci când acesta presupune menținerea unor tipare disfuncționale;

✓ **deschiderea sistemului** – sistemele educaționale și sociale sunt deschise, aflându-se într-o interacțiune permanentă cu mediul extern și adaptându-se continuu la schimbările acestuia.

Consilierea educațională fundamentată pe abordarea sistemică oferă un cadru eficient de sprijin pentru studenții care se confruntă cu dificultăți de adaptare generate de relațiile interpersonale și influențele mediului social și educațional. Această abordare este relevantă în cazul problemelor de integrare academică, al conflictelor relaționale, al presiunilor familiale și instituționale sau al lipsei suportului emoțional. Prin analiza relațiilor și a contextului în care studentul este integrat, consilierea sistemică facilitează identificarea cauzelor dificultăților și dezvoltarea unor modalități de adaptare mai echilibrate și funcționale.

Practicile specifice consilierii sistemice vizează analiza relațiilor și a interacțiunilor în care studentul este integrat, oferind instrumente pentru înțelegerea și optimizarea funcționării sistemelor din care acesta face parte. Printre cele mai relevante intervenții putem numi:

- *analiza sistemică a contextului* – identificarea relațiilor și influențelor din mediul familial, social și academic al studentului;
- *genograma* – reprezentarea relațiilor și tiparelor familiale relevante;
- *ecograma* – analiza relațiilor sociale și a influențelor din mediul studentului;
- *întrebări circulare* – explorarea perspectivelor multiple asupra relațiilor și interacțiunilor;
- *reframing (reîncadrare)* – schimbarea unei situații prin reinterprețări constructive;
- *intervenții în relațiile sistemului* – optimizarea comunicării și a interacțiunilor.
- *jocuri de rol* - tehnici experiențiale care implică simularea unor situații de interacțiune, facilitând înțelegerea rolurilor și dezvoltarea abilităților de comunicare;
- *reflectarea și feedback-ul* - strategii prin care se stimulează conștientizarea propriilor tipare comportamentale și relaționale, prin analiză personală și feedback constructiv.

Consilierea sistemică oferă o perspectivă integrată asupra dezvoltării studentului, analizând relațiile dintre mediul familial, social și educațional. Această abordare facilitează identificarea cauzelor dificultăților, implicarea actorilor relevanți și formularea unor intervenții eficiente, contribuind la adaptarea academică și dezvoltarea personală a studentului.

5. Paradigma axiologică (centrată pe valori și orientarea sensului existențial). *Paradigma axiologică*, fundamentată pe teoriile educației prin valori, abordează consilierea educațională din perspectiva formării, interiorizării și clarificării sistemului de valori al studentului. Această orientare se sprijină pe ideea că dezvoltarea personală și profesională nu poate fi realizată în absența unei structuri valorice coerente, care să ofere sens, direcție și stabilitate comportamentală. Astfel, educația este concepută nu doar ca proces de transmitere a cunoștințelor, ci ca demers de formare a conștiinței axiologice și a responsabilității personale.

D. Antoci subliniază faptul că „valorile constituie repere fundamentale în orientarea comportamentului și în structurarea identității personale”, accentuând rolul educației în formarea orientărilor valorice la tineri [3, p. 17]. De asemenea, L. Cuznețov arată că educația prin valori reprezintă un demers esențial pentru dezvoltarea conștiinței de sine și pentru integrarea socială armonioasă [69, p. 23].

Lucrările semnate de M. Borozan și D. Antoci relevă faptul că dezvoltarea culturii axiologice contribuie la formarea unei personalități echilibrate și autonome, capabile să ia decizii în acord cu propriile convingeri [5, p.124]. Astfel, studentul este perceput drept subiect activ, aflat în proces de construire a propriei identități axiologice.

Consilierea educațională fundamentată pe paradigma axiologică este orientată spre clarificarea valorilor, dezvoltarea conștiinței morale și sprijinirea procesului decizional. În acest

sens, G. Tomșa consideră că „procesul de consiliere are rolul de a sprijini persoana în identificarea și asumarea valorilor personale, facilitând orientarea în viață și în carieră” [174, p. 82].

Astfel, consilierea educațională devine un cadru de reflecție și autoreglare, în care studentul este sprijinit să își clarifice reperele valorice, să își dezvolte capacitatea de decizie și să adopte comportamente congruente cu propria identitate.

Principiile esențiale ale acestei paradigme evidențiază rolul valorilor în dezvoltarea personalității și în prevenirea dezechilibrelor afective, concretizate prin:

✓ **orientarea spre valori** – studentul este sprijinit să identifice, să analizeze și să interiorizeze valori autentice, care să-i ghideze comportamentul și deciziile;

✓ **coerența axiologică** – se urmărește armonizarea valorilor personale cu acțiunile și alegerile concrete, reducând astfel conflictele interne și disonanțele afective;

✓ **responsabilitatea personală** – consilierea încurajează asumarea consecințelor deciziilor și dezvoltarea unei atitudini mature față de propriul traseu educațional și profesional;

✓ **sensul și semnificația experiențelor** – studentul este sprijinit să atribuie sens situațiilor trăite, inclusiv celor dificile, transformându-le în oportunități de dezvoltare.

Paradigma axiologică se dovedește deosebit de relevantă în consilierea educațională a studenților, deoarece: contribuie la reducerea confuziei identitare și a incertitudinii existențiale; sprijină dezvoltarea motivației intrinseci pentru învățare și autorealizare; facilitează luarea deciziilor academice și profesionale în acord cu valorile personale; diminuează stările de anxietate și demotivare generate de lipsa sensului sau de conflictul valoric; consolidează echilibrul emoțional prin integrarea experiențelor într-un cadru valoric coerent.

Principalele practici fundamentate pe paradigma axiologică pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, includ strategii educaționale și consiliative orientate spre clarificarea și dezvoltarea valorilor personale ale studenților.

Aceste practici contribuie la crearea unui cadru formativ în care studentul își poate construi identitatea și sensul propriei deveniri. Astfel, se evidențiază următoarele direcții de intervenție:

▪ **consilierea centrată pe valori**, care presupune explorarea sistemului valoric al studentului și facilitarea conștientizării relației dintre valori, decizii și comportamente. Aceasta contribuie la creșterea coerenței interioare și la reducerea conflictelor afective;

▪ **reflecția axiologică**, care implică analizarea experiențelor personale din perspectiva valorilor asumate, favorizând dezvoltarea atitudinii critice și responsabile față de propriile alegeri;

▪ **dezvoltarea motivației intrinseci**, prin corelarea activităților academice cu interesele, aspirațiile și valorile personale ale studentului, ceea ce conduce la creșterea implicării și la reducerea demotivării;

▪ *activități de clarificare a sensului personal și profesional*, care sprijină studentul în definirea obiectivelor de viață și în construirea unui traseu educațional coerent și semnificativ.

Prin aceste practici, paradigma axiologică plasează în centrul consilierii educaționale formarea unei identități valorice solide, depășind perspectiva limitativă a adaptării strict funcționale la cerințele mediului universitar. Astfel, consilierea educațională devine un proces de orientare a studentului spre sens, responsabilitate și echilibru interior, contribuind în mod direct la prevenirea și diminuarea afectivității negative în mediul universitar.

Aplicarea practicilor de consiliere educațională orientate spre prevenirea afectivității negative în mediul universitar se fundamentează pe valorificarea integrată a paradigmatelor analizate – *umanistă, cognitiv-comportamentală, constructivistă, sistemică și axiologică*. Fiecare dintre acestea oferă repere specifice de intervenție, contribuind, în mod complementar, la susținerea echilibrului emoțional și a adaptării studenților.

Prin integrarea acestor direcții de intervenție, consilierea educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar contribuie la: reducerea stresului academic și a anxietății; creșterea motivației pentru învățare; îmbunătățirea relațiilor interpersonale; sprijinirea autocunoașterii și dezvoltării personale; dezvoltarea capacității de adaptare.

Consilierea educațională a studenților trebuie să fie fundamentată pe un cadru paradigmatic flexibil și integrativ, adaptat particularităților individuale și contextuale ale acestora, în vederea prevenirii afectivității negative și a susținerii unei dezvoltări armonioase, atât în plan academic, cât și personal.

În concluzie, integrarea acestor perspective permite configurarea unui model de consiliere educațională coerent și eficient, capabil să răspundă diversității nevoilor studenților și complexității mediului universitar. În acest sens, consilierea educațională se afirmă ca un proces strategic, orientat nu doar spre intervenția asupra dificultăților existente, ci și spre prevenirea acestora, prin dezvoltarea echilibrului emoțional, a autonomiei personale și a capacității de adaptare. Prin urmare, valorificarea cadrului paradigmatic devine esențială pentru elaborarea unor practici consiliative relevante și sustenabile, contribuind la formarea unei personalități armonioase și la asigurarea succesului academic și personal al studenților.

2.3. Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

În ultimele decenii, universitatea nu mai este percepută doar ca un cadru destinat formării academice, ci ca un mediu educațional complex, orientat spre dezvoltarea holistică a studentului. Tranziția de la învățământul liceal la cel universitar presupune o serie de schimbări majore, care vizează integrarea într-un nou context social, sporirea autonomiei personale, asumarea responsabilităților academice și sociale, confruntarea cu un mediu competitiv, precum și adaptarea la exigențe cognitive și relaționale din ce în ce mai complexe.

Mediul universitar actual se caracterizează prin exigențe academice sporite, un ritm intens al proceselor de învățare, evaluări frecvente și standarde ridicate impuse deopotrivă de instituție și de societate. În acest context, pot apărea diverse reacții emoționale, iar în lipsa unor forme eficiente de sprijin, studenții sunt expuși riscului de a manifesta stări persistente de afectivitate negativă, precum stresul, anxietatea, demotivarea, frustrarea sau dificultățile de adaptare.

Afectivitatea negativă constituie un construct psihopedagogic care exprimă prezența unor stări emoționale disfuncționale, cu efecte asupra capacității de adaptare și funcționare a individului. Impactul acesteia nu se limitează la performanța academică, ci se extinde asupra relațiilor interpersonale, gradului de integrare socială și echilibrului sănătății mintale a studentului. În context universitar, aceste stări sunt frecvent intensificate de factori precum suprasolicitarea curriculară, absența competențelor de învățare autonomă, dificultățile de integrare în mediul social, presiunea obținerii performanței și incertitudinea privind traseul profesional.

În aceste condiții, consilierea educațională se afirmă ca un demers pedagogic indispensabil, orientat spre susținerea studenților în reglarea emoțională, dezvoltarea competențelor socio-emoționale, consolidarea rezilienței și optimizarea parcursului academic în mediul universitar. Astfel, consilierea educațională poate fi definită ca un proces pedagogic interactiv și sistematic, centrat pe nevoile, particularitățile și potențialul studentului, prin intermediul căruia cadrul didactic, în rol de consilier, oferă sprijin emoțional, informațional și orientativ

Această formă de intervenție, potrivit lui T. Barbaroș, favorizează dezvoltarea capacității studentului de a gestiona eficient provocările specifice mediului universitar, sprijinind astfel procesul de adaptare academică și socială. Totodată, consilierea educațională contribuie la formarea competențelor socio-emoționale, la întărirea încrederii în sine, la gestionarea dificultăților de natură afectivă și la promovarea unei dezvoltări personale echilibrate și armonioase [11, p. 24].

Prin natura sa preventivă și formativă, consilierea educațională se afirmă ca un instrument pedagogic deosebit de important pentru menținerea echilibrului emoțional și pentru susținerea

succesului academic și personal al studenților.

În context universitar, consilierea educațională se concentrează pe:

- dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională;
- favorizarea unui climat de încredere și susținere;
- prevenirea manifestărilor de anxietate, stres și demotivare;
- orientarea academică și profesională în funcție de abilități și interese.

Pentru a demonstra complexitatea consilierii educaționale orientate spre prevenirea afectivității negative în mediul universitar și pentru a clarifica mecanismele care o fundamentează, demersul teoretic se sprijină pe contribuțiile unor autori de referință. În acest sens, H. Gardner [95], prin teoria inteligențelor multiple, accentuează rolul esențial al inteligenței interpersonale și intrapersonale în dezvoltarea personală, socială și profesională. La rândul său, D. Goleman [97] subliniază importanța competențelor emoționale și sociale, demonstrând impactul acestora asupra calității relațiilor interumane și asupra performanței în contexte organizaționale. Totodată, H. Siebert [158] propune o abordare triadică a inteligenței – analitică, creativă și practică – subliniind rolul determinant al componentei practice în adaptarea eficientă la mediul social. În același registru, cercetările lui A. Bandura [183], axate pe autoeficacitate și învățare socială, oferă repere explicative valoroase pentru înțelegerea mecanismelor de formare comportamentală și dezvoltare relațională în cadrul consilierii educaționale.

Consilierea educațională a studenților se întemeiază pe un cadru pedagogic coerent și bine fundamentat, care configurează atât dimensiunea teoretică, cât și cea operațională a intervențiilor orientate spre prevenirea afectivității negative în mediul universitar. Acest cadru pedagogic funcționează ca suport conceptual integrator, orientând și structurând activitățile de consiliere educațională în acord cu particularitățile de dezvoltare ale studenților și cu specificul contextului academic. În această perspectivă, cadrul pedagogic nu doar fundamentează demersul consilierii, ci și ghidează proiectarea și implementarea intervențiilor psihopedagogice, asigurând coerența și eficiența acestora în raport cu obiectivul prevenirii afectivității negative.

Pornind de la aceste repere teoretice, a fost elaborat *Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, conceput ca un instrument metodologic necesar pentru organizarea sistemică, structurată și funcțională a intervențiilor de consiliere în mediul universitar. Acest model facilitează configurarea dintre dimensiunea teoretică și cea aplicativă, contribuind la optimizarea procesului de sprijin educațional acordat studenților.

Modelul teoretic elaborat este structurat pe o bază conceptuală unitară, care corelează în mod armonios fundamentele teoretice cu dimensiunile aplicative și cu finalitățile formative, având

drept scop promovarea stării de bine și sprijinirea adaptării eficiente a studentului la exigențele mediului universitar.

Configurarea unui model eficient de consiliere educațională presupune fundamentarea acestuia pe un ansamblu de *principii pedagogice* care orientează intervențiile și asigură coerența demersului formativ. În acest sens, un model eficient de consiliere se întemeiază pe următoarele principii:

- ☑ **principiul centrării pe student** – respectarea nevoilor individuale;
- ☑ **principiul confidențialității** – crearea unui spațiu sigur emoțional;
- ☑ **principiul prevenției** – intervenția timpurie asupra semnelor afectivității negative; •
- ☑ **principiul dezvoltării competențelor** – stimularea autoreglării emoționale;
- ☑ **principiul colaborării** – parteneriat între student, consilier și cadre didactice.

De asemenea, elaborarea acestui model depășește sfera unei simple fundamentări teoretice, fiind susținută prin integrarea unor practici validate în domeniu, concretizate în programe de consiliere educațională și intervenții de dezvoltare personală, orientate în mod prioritar asupra dimensiunii socio-emoționale.

Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar este rezultatul unui proces riguros de analiză și integrare teoretică, susținut de o reflecție pedagogică profundă asupra realităților educaționale actuale din mediul universitar. Acesta se întemeiază pe ideea că afectivitatea negativă nu apare în mod izolat, ci se configurează în cadrul unor interacțiuni relaționale semnificative, care oferă studenților posibilitatea de a-și înțelege, regla și adapta comportamentele într-un context securizant, reflexiv și orientat spre schimbare

Modelul pune în evidență caracterul dinamic al procesului formativ, în cadrul căruia studenții traversează un traseu de autocunoaștere, învățare și dezvoltare personală, susținut prin activități de consiliere educațională, reflecție asistată și intervenții specifice, adaptate particularităților fiecărei etape a parcursului educațional.

Fiecare componentă a modelului este fundamentată pe argumente pedagogice solide, iar activitățile propuse sunt orientate spre realizarea unor obiective clar delimitate, precum dezvoltarea capacității de autoreglare emoțională și conștientizarea trăirilor proprii, cultivarea empatiei și a comunicării asertive, consolidarea încrederii și respectului de sine, precum și stimularea integrității și autonomiei personale.

Modelul depășește nivelul unei simple prezentări teoretice, configurând un cadru aplicativ coerent, validat prin experiență practică și deschis adaptării și transferului în diferite contexte educaționale. Prin intermediul acestuia, studenții au oportunitatea de a-și dezvolta competențele

afective și sociale într-o manieră structurată, susținută de activități concrete și relevante pentru specificul mediului universitar.

Totodată, modelul promovează dezvoltarea personală și reflexivă a studenților, în acord cu exigențele actuale ale unei educații centrate pe relaționare, colaborare și echilibru emoțional.

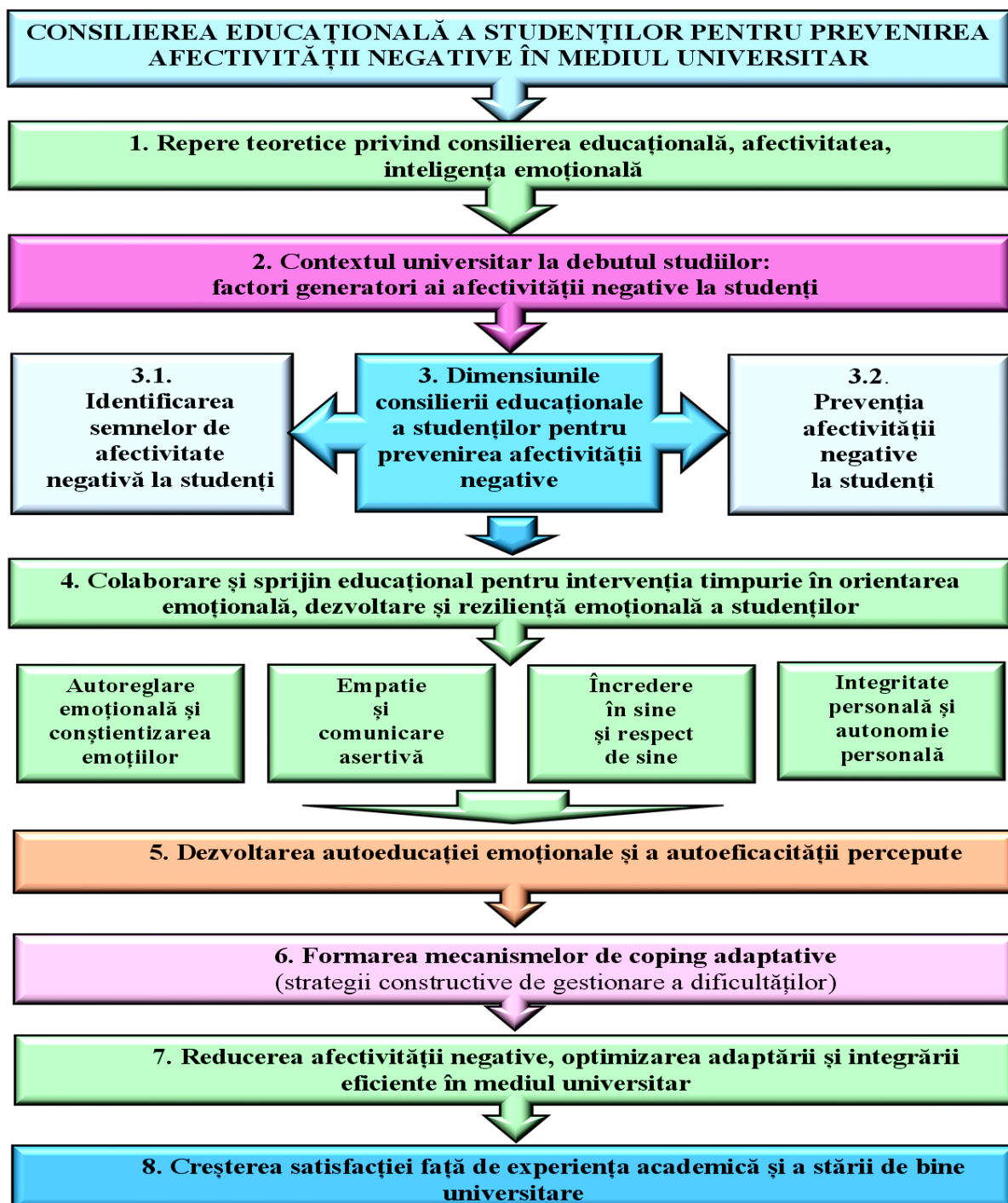


Figura 2.3. Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

În cadrul modelului sunt evidențiate următoarele componente fundamentale.

1. Repere teoretice privind consilierea educațională, afectivitatea și inteligența emoțională. Primul nivel al modelului vizează fundamentarea conceptuală a consilierii educaționale în corelație cu dimensiunea afectivă și cu inteligența emoțională. Studiile de specialitate evidențiază faptul că afectivitatea influențează semnificativ procesele de învățare, motivația și relațiile interpersonale. În acest sens, M. Cojocaru-Borozan subliniază că afectivitatea reprezintă o dimensiune centrală a personalității, cu funcție integratoare în dezvoltarea și adaptarea individului, influențând relaționarea și echilibrul emoțional al acestuia [49, p. 31].

Importanța dimensiunii emoționale în mediul universitar este accentuată de E. Rusu, care subliniază rolul inteligenței emoționale în optimizarea comunicării interpersonale și în susținerea dezvoltării personale și profesionale a studenților [154, p. 108]. Conceptele de inteligență emoțională și socială, consacrate în literatura de specialitate prin contribuțiile unor autori precum D. Goleman [99] și H. Gardner [96] pun în lumină relația dintre mecanismele de coping și echilibrul emoțional în context educațional. În aceeași direcție, S.J. Stein și H.E. Book [162] indică faptul că adaptabilitatea emoțională reprezintă un factor important al succesului academic și al dezvoltării personale.

În consecință, aceste constructe necesită o abordare sistemică, care să implice în mod activ toți actorii educaționali, în vederea susținerii unei dezvoltări echilibrate și armonioase a personalității studenților

2. Contextul universitar la debutul studiilor: factori generatori ai afectivității negative. Debutul studiilor universitare reprezintă o etapă marcată de multiple provocări, precum adaptarea la cerințele academice, asumarea autonomiei, integrarea socială și gestionarea incertitudinilor profesionale. În lipsa unor mecanisme adecvate de sprijin și reglare emoțională, aceste dificultăți pot favoriza apariția stresului, anxietății și demotivării.

A. Băban subliniază că această etapă este frecvent caracterizată de un nivel sporit de vulnerabilitate emoțională, în special în condițiile absenței unor mecanisme adecvate de sprijin. Printre manifestările emoționale întâlnite se evidențiază stresul, determinat de dificultățile de adaptare la volumul ridicat de sarcini, de presiunea performanței și de incertitudinea privind traseul profesional [14, p. 44]. În lipsa unor strategii eficiente de organizare și autoreglare emoțională, stresul academic poate deveni cronic, generând efecte negative asupra sănătății mintale, funcționării cognitive și randamentului universitar.

Un alt factor destabilizator îl constituie *anxietatea*, frecvent întâlnită în contextul evaluărilor, al relațiilor interpersonale din mediul universitar sau al așteptărilor nerealiste față de sine. În acest sens, E. Bourbe reflectă faptul că anxietatea se manifestă prin stări de agitație,

neîncredere și teamă de eșec, determinând diminuarea implicării în activitățile didactice și sociale [26, p. 6]. Fără intervenții adecvate, aceasta poate evolua către retragere, dezangajare academică și reducerea participării la viața universitară.

Un efect direct al acestor dezechilibre este *demotivația pentru învățare*, fenomen frecvent întâlnit în rândul studenților care nu reușesc să identifice sensul activității academice și ale căror nevoi afective rămân insuficient valorificate. În acest context, E. Rusu evidențiază faptul că dificultățile de concentrare, interesul redus pentru studiu și scăderea performanțelor academice sunt amplificate de tendința de comparație cu ceilalți, de absența unui feedback constructiv și de percepția unei relații distante și impersonale cu cadrele didactice [154, p. 93].

Prin urmare, problematica sănătății mintale capătă o vizibilitate tot mai accentuată în mediul universitar, în special în condițiile lipsei unor intervenții coerente și a unei culturi instituționale centrate pe susținerea emoțională a studenților. Astfel că, instituțiile de învățământ superior sunt chemate să organizeze un mediu educațional deschis și empatic, care să faciliteze exprimarea autentică a emoțiilor, să consolideze sentimentul de apartenență la comunitatea academică și să promoveze echilibrul psiho-emoțional ca obiectiv formativ fundamental.

3. Dimensiunile consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative. Consilierea educațională are menirea de a susține dezvoltarea personală și academică a studenților. În cadrul modelului propus, aceasta este structurată pe două dimensiuni complementare:

3.1. Identificarea timpurie a semnelor de afectivitate negativă la studenți;

3.2. Prevenția afectivității negative la studenți.

3.1. Identificarea timpurie a semnelor afectivității negative la studenți este primordială, întrucât permite depistarea precoce a stărilor emoționale disfuncționale, înainte ca acestea să se intensifice și să afecteze procesul de învățare, relațiile interpersonale și starea generală de bine. Obiectivul principal constă în recunoașterea timpurie a factorilor de risc care pot influența sănătatea mintală și performanța academică a studentului.

Această dimensiune este susținută de abordările psihopedagogice contemporane, care definesc consilierea educațională ca un demers centrat pe valorificarea potențialului individual și pe identificarea precoce a dificultăților afective, în vederea facilitării unei adaptări emoționale continue la cerințele mediului universitar [85, p. 98].

3.2. Prevenția afectivității negative la studenți este o dimensiune strategică a consilierii educaționale, orientată spre anticiparea, diminuarea și gestionarea factorilor de risc care pot afecta echilibrul emoțional și funcționarea adaptativă a studentului. Aceasta presupune implementarea unor intervenții pedagogice sistematice, care nu se limitează la remedierea dificultăților existente,

ci vizează dezvoltarea resurselor personale și consolidarea mecanismelor de autoreglare emoțională.

În plan aplicativ, prevenția se realizează printr-un ansamblu de strategii integrate, precum consilierea individuală și de grup, dezvoltarea competențelor emoționale și a strategiilor de coping, oferirea unui suport psihopedagogic constant, precum și organizarea programelor de integrare socială și academică. Aceste demersuri contribuie la formarea capacității studentului de a gestiona eficient echilibrul emoțional, stresul, de a face față cerințelor academice și de a menține relații interpersonale funcționale.

G. Tomșa consideră că prevenția, în cadrul consilierii educaționale, presupune „anticiparea și diminuarea dificultăților de natură emoțională și comportamentală, prin acțiuni educative și de sprijin adaptate particularităților beneficiarilor” [174, p. 189]. Această abordare subliniază caracterul proactiv al consilierii, orientat spre prevenirea dezechilibrelor înainte de manifestarea lor accentuată. În aceeași direcție, R. Nelson-Jones subliniază că prevenția eficientă presupune formarea unor competențe de viață (life skills), care permit individului să gestioneze situațiile dificile și să își mențină echilibrul emoțional în contexte solicitante. Aceste competențe includ controlul stărilor emoționale, rezolvarea problemelor și luarea deciziilor responsabile [132, p. 45]. Totodată, abordările contemporane ale consilierii educaționale susțin ideea că prevenția afectivității negative este strâns legată de dezvoltarea inteligenței emoționale și a competențelor socio-emoționale. Așadar, prevenția afectivității negative nu poate fi redusă la intervenții ocazionale, ci trebuie concepută ca un demers sistemic și continuu, care implică valorificarea resurselor individuale ale studenților și mobilizarea întregii comunități academice în vederea susținerii stării de bine și a dezvoltării armonioase a personalității acestora.

4. Colaborare și sprijin pentru intervenția timpurie în orientarea emoțională, dezvoltare și reziliență emoțională a studenților. Eficiența intervenției timpurii în prevenirea afectivității negative este condiționată de cooperarea sistematică între actorii educaționali, incluzând cadrele didactice, consilierii universitari, psihologii și serviciile de suport instituțional. O astfel de colaborare, fundamentată pe o abordare integrată și coordonată, permite crearea unui mediu educațional securizant, în care studenții beneficiază de sprijin atât în gestionarea stresului, cât și în dezvoltarea competențelor socio-emoționale necesare adaptării academice.

G. Tomșa menționează că „intervențiile de consiliere devin eficiente în măsura în care sunt susținute de un sistem instituțional coerent, în care actorii educaționali cooperează pentru a răspunde nevoilor reale ale beneficiarilor” [174, p.195]. Această perspectivă evidențiază importanța unei rețele de suport funcționale, capabile să intervină prompt și adecvat în situațiile de risc emoțional. De asemenea, I. A. Dumitru accentuează faptul că sprijinul psihopedagogic

trebuie să fie continuu și adaptat contextului, întrucât „dezvoltarea capacității de autoreglare și a competențelor socio-emoționale este esențială pentru menținerea echilibrului afectiv și pentru integrarea eficientă în mediul educațional” [77, p. 211].

În complementare, R. Nelson-Jones consideră că intervenția timpurie presupune „dezvoltarea unor abilități de viață care să permită individului să facă față situațiilor stresante și să își mențină funcționarea optimă” [132, p. 121]. Totodată, L. Șoitu demonstrează rolul comunicării și al relațiilor educaționale în crearea unui climat favorabil dezvoltării personale, afirmând că „un mediu educațional bazat pe comunicare deschisă și sprijin reciproc facilitează adaptarea și dezvoltarea armonioasă a studenților” [167, p. 95]. De asemenea și cercetările M. Cojocaru-Borozan se relevă faptul că dezvoltarea culturii emoționale contribuie la „formarea unei personalități echilibrate, capabile de autoreglare și relaționare eficientă” [49, p. 56].

Ca urmare, colaborarea instituțională și intervenția timpurie devin piloni importanți în susținerea dezvoltării emoționale a studenților. În acest cadru, autoreglarea emoțională, reziliența, conștientizarea afectivă, încrederea în sine, comunicarea asertivă, autonomia și integritatea trebuie asumate ca priorități strategice ale politicilor educaționale din învățământul superior. Astfel, universitatea nu mai este doar un spațiu al formării academice, ci devine un mediu formativ complex, orientat spre dezvoltarea integrală a personalității și pregătirea studenților pentru provocările vieții sociale și profesionale

5. Dezvoltarea autoeducației emoționale și a autoeficacității percepute. În circumstanțele actuale ale formării universitare, autoeducația emoțională se conturează ca o componentă fundamentală a procesului de învățare și de autoreglare personală. Aceasta presupune dezvoltarea capacității studentului de a-și conștientiza, înțelege și gestiona trăirile afective, precum și de a le valorifica în mod constructiv în vederea optimizării parcursului academic și consolidării autonomiei emoționale. Într-un mediu universitar marcat de ritm alert, tranziții și presiuni academice, autoeducația devine un factor esențial al echilibrului psihologic și al dezvoltării personale sustenabile.

Din această perspectivă, M. Cojocaru-Borozan indică faptul că dezvoltarea culturii emoționale contribuie la „formarea capacității de autoreglare și la integrarea armonioasă a individului în mediul social și educațional” [49, p. 23]. Iar, I. Neacșu subliniază că învățarea eficientă este strâns corelată cu procesele de autocunoaștere și autoreglare, acestea facilitând adaptarea la cerințele mediului educațional și sporirea performanței academice [128, p. 78].

În același timp, conceptul de autoeficacitate percepută, fundamentat de A. Bandura, se referă la credința individului în propriile capacități de a organiza și realiza acțiunile necesare pentru atingerea obiectivelor propuse. Așa cum subliniază autorul, „percepțiile de autoeficacitate

influențează modul în care oamenii gândesc, simt, se motivează și acționează” [183]. În mediul universitar, un nivel ridicat al autoeficacității determină studenții să manifeste o implicare crescută în activitățile academice, să persevereze în fața dificultăților și să adopte strategii eficiente de coping.

În plan practic, consilierea educațională contribuie la dezvoltarea autoeducației emoționale și a autoeficacității percepute printr-o varietate de intervenții, precum: activități de reflecție și autocunoaștere, exerciții de autoreglare emoțională, consolidarea încrederii în sine și a responsabilității personale, învățarea socială prin modelare și promovarea unor comportamente adaptative. Astfel, putem conchide că dezvoltarea acestor dimensiuni nu doar că sprijină prevenirea afectivității negative, ci contribuie esențial la formarea unei personalități autonome, reziliente și capabile să gestioneze eficient provocările mediului universitar și ale vieții socio-profesionale.

6. Formarea mecanismelor de coping adaptative. Adaptarea eficientă la cerințele academice, la un mediu relațional nou și la responsabilitățile personale presupune activarea unor strategii psihocomportamentale funcționale, cunoscute în literatura de specialitate sub denumirea de *mecanisme de coping*. Acestea reprezintă resurse esențiale prin care studentul își gestionează experiențele de stres și își menține echilibrul psihologic. În acest sens, M. Borș definește mecanismele de coping ca fiind „procese dinamice de reglare emoțională, indispensabile pentru funcționarea optimă în contexte educaționale solicitante” [25, p. 59].

Copingul adaptativ se referă la ansamblul strategiilor cognitive, emoționale și comportamentale orientate spre menținerea sau restabilirea echilibrului interior. Acesta include, pe de o parte, *strategii centrate pe problemă*, care implică identificarea și soluționarea surselor de stres, iar pe de altă parte, *strategii centrate pe emoții*, care permit reglarea reacțiilor afective și diminuarea tensiunilor interne. Formarea acestor mecanisme nu doar previne dezvoltarea afectivității negative, ci contribuie și la dezvoltarea competențelor de reziliență, autonomie emoțională și adaptare socială, elemente esențiale pentru succesul academic și integrarea eficientă în mediul universitar.

În această direcție, R. Lazarus subliniază că „copingul reprezintă efortul cognitiv și comportamental continuu de a gestiona cerințele interne și externe percepute ca depășind resursele individului” [116, p. 256], accentuând caracterul său adaptativ și procesual. Totodată, I. Holdevici menționează rolul strategiilor cognitiv-comportamentale în gestionarea stresului, arătând că dezvoltarea unor mecanisme adecvate de coping contribuie la „reducerea impactului emoțional al situațiilor stresante și la creșterea capacității de adaptare” [103, 184]. În completare, R. Nelson-Jones consideră că formarea abilităților de coping constituie o componentă centrală a consilierii,

întrucât acestea „permit individului să își controleze reacțiile emoționale și să adopte comportamente eficiente în situații dificile” [132, p. 179].

În consecință, dezvoltarea mecanismelor de coping adaptative nu se limitează la prevenirea și diminuarea afectivității negative, ci contribuie în mod direct la consolidarea rezilienței, a autonomiei emoționale și a capacității de adaptare socială. Aceste dimensiuni constituie fundamente esențiale pentru succesul academic și pentru integrarea eficientă a studenților în mediul universitar și în cel socio-profesional.

7. Reducerea afectivității negative, optimizarea adaptării și integrării eficiente în mediul universitar. O finalitate centrală a consilierii educaționale în învățământul superior o constituie reducerea manifestărilor de afectivitate negativă, susținerea adaptării sociale și facilitarea integrării active a studenților în viața universitară, în condițiile în care dezechilibrele emoționale pot influența semnificativ atât performanța academică, cât și echilibrul psihosocial. În acest context, cercetătoarea E. Rusu subliniază că reducerea afectivității negative, facilitarea adaptării sociale și susținerea integrării în comunitatea academică devin obiective pedagogice prioritare în cadrul educației universitare [154, p. 112].

Afectivitatea negativă – apare adesea ca reacție la discrepanțele dintre așteptările studenților și realitățile educaționale, dificultățile de adaptare la rigorile academice sau absența unui suport emoțional structurat. T. Barbaroș susține că, netratate corespunzător, aceste trăiri pot afecta motivația pentru învățare, pot conduce la retragere socială sau chiar la dezechilibre psihologice. Din acest motiv, este important ca studenții să fie sprijiniți în recunoașterea, exprimarea și transformarea constructivă a emoțiilor, ca parte integrantă a dezvoltării lor personale [11, p. 63].

Adaptarea la mediul universitar implică însușirea și internalizarea noilor roluri și norme academice, construirea relațiilor interpersonale și integrarea într-o comunitate diversă. Pentru unii studenți, acest proces se desfășoară natural, în timp ce pentru alții, în special pentru cei proveniți din medii culturale diferite, poate fi însoțit de sentimente de nesiguranță sau izolare. În asemenea situații, A. Băban evidențiază faptul că activitățile de grup și inițiativele extracurriculare contribuie semnificativ la facilitarea adaptării și la dezvoltarea competențelor interpersonale [14, p. 54].

Integrarea universitară nu este doar un scop instituțional, ci un *proces strategic de formare personală și profesională*. Asigurarea accesului echitabil la resurse, formarea competențelor socio-emoționale și oferirea unui sprijin afectiv adecvat constituie condiții fundamentale pentru o tranziție academică sănătoasă și pentru edificarea unei comunități universitare incluzive [25, p. 201]. Prin urmare, reducerea afectivității negative, adaptarea socială și integrarea constituie dimensiuni pedagogice interdependente care susțin succesul educațional și echilibrul interior al studenților. Aceste procese implică o abordare empatică și participativă, în care universitatea nu

se limitează la rolul de spațiu de instruire, ci devine un mediu complex de dezvoltare a identității personale, sociale și emoționale.

8. Creșterea satisfacției față de viața academică și a stării de bine în mediul universitar. Satisfacția față de viața academică și starea de bine în mediul universitar constituie un indicator complex, cu caracter multidimensional, al calității experienței educaționale trăite de studenți. Nivelul satisfacției academice, după cum menționează E. Rusu, influențează semnificativ motivația pentru învățare, implicarea în activități didactice și extracurriculare, echilibrul emoțional și, pe termen lung, dezvoltarea personală și profesională [154, p. 129].

Participarea studenților la activități extracurriculare, proiecte de cercetare, acțiuni de voluntariat sau inițiative studențești contribuie la consolidarea satisfacției academice, oferind contexte autentice de învățare socială și motivațională. În opinia lui G. Tomșa, „implicarea activă a studenților în activități formative complementare favorizează dezvoltarea personală și creșterea gradului de satisfacție față de experiența educațională” [174, p. 214]. De asemenea, I. Neacșu subliniază că învățarea devine mai eficientă și mai motivantă atunci când este asociată cu experiențe relevante și contexte participative, care valorifică interesele și nevoile studenților [128].

Drept urmare, satisfacția față de viața academică și starea de bine se configurează ca un indicator pedagogic integrator, care reflectă calitatea mediului educațional și eficiența intervențiilor formative. Universitățile care promovează o abordare empatică, susțin autonomia studenților și oferă sens procesului de învățare contribuie la formarea unor absolvenți motivați, echilibrați emoțional și pregătiți pentru integrarea în viața profesională și socială.

Analiza realizată demonstrează faptul că prevenirea afectivității negative în mediul universitar reprezintă un demers complex, care necesită o abordare sistemică, integrativă și centrată pe student. Modelul teoretic al consilierii educaționale propus valorifică în mod coerent reperele teoretice și aplicative, demonstrând că dezvoltarea competențelor socio-emoționale, a mecanismelor de autoreglare, a autoeficacității și a strategiilor de coping constituie factori esențiali în susținerea adaptării și echilibrului emoțional al studenților.

În concluzie, universitatea contemporană trebuie să depășească funcția tradițională de transmitere a cunoștințelor și să devină un spațiu formativ complex, orientat spre dezvoltarea integrală a personalității studentului, în care consilierea educațională joacă un rol central în asigurarea echilibrului emoțional, a adaptării eficiente și a succesului educațional durabil.

2.4. Concluzii la capitolul 2

Analiza cadrului conceptual al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar a determinat conturarea următoarelor *concluzii*:

1. Studiul problematicii consilierii educaționale a demonstrat caracterul complex, dinamic și multidimensional al afectivității negative în mediul universitar, determinat de interacțiunea factorilor psihologici individuali și a celor educaționali și contextuali care influențează direct adaptarea și performanța studenților.

2. S-a stabilit că factorii generatori ai afectivității negative, precum suprasolicitarea academică, dificultățile de integrare, relațiile interpersonale deficitare și incertitudinile profesionale, influențează adaptarea academică și echilibrul emoțional al studenților.

3. S-a constatat că inteligența emoțională, autoreglarea afectivă și stima de sine se conturează ca factori protectivi esențiali, care contribuie la menținerea echilibrului emoțional și la adaptarea eficientă la cerințele mediului universitar.

4. S-a argumentat că analiza paradigmelor consilierii educaționale (umanistă, cognitiv-comportamentală, constructivistă, sistemică și axiologică) accentuează necesitatea unei abordări integrative și complementare, capabile să valorifice contribuțiile fiecărei perspective în vederea prevenirii afectivității negative și susținerii dezvoltării studentului.

5. S-a demonstrat că strategiile de consiliere educațională orientate spre dezvoltarea competențelor emoționale, consolidarea stimei de sine, optimizarea relațiilor interpersonale și orientarea în carieră contribuie semnificativ la prevenirea afectivității negative, însă eficiența acestora depinde de integrarea lor sistemică și de adaptarea la nevoile individuale ale studenților.

6. S-a evidențiat faptul că formele de intervenție, precum consilierea individuală, consilierea de grup, programele de mentorat și tehnicile de management al stresului și al timpului, dobândesc eficiență atunci când sunt integrate într-un proces coerent, continuu și preventiv.

7. S-a fundamentat necesitatea elaborării unui *model teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, conceput ca un demers integrativ și sistemic, orientat spre corelarea dimensiunilor teoretice și aplicative ale consilierii educaționale. Acest model valorifică complementar paradigmele psihopedagogice și strategiile de intervenție, având ca finalitate dezvoltarea competențelor emoționale, susținerea echilibrului psiho-emoțional și facilitarea adaptării eficiente a studenților la cerințele mediului universitar.

În concluzie, consilierea educațională a studenților se conturează ca un instrument strategic esențial pentru prevenirea afectivității negative, având un rol determinant în susținerea echilibrului psiho-emoțional, a adaptării academice și a dezvoltării personale și profesionale a studenților.

3. DEMERSUL EXPERIMENTAL AL CONSILIERII EDUCAȚIONALE A STUDENȚILOR PENTRU PREVENIREA AFECTIVITĂȚII NEGATIVE ÎN MEDIUL UNIVERSITAR

3.1. Argumentarea cadrului metodologic al cercetării.

În contextul actual al învățământului superior, studenții se confruntă cu solicitări care depășesc sfera strict academică. Adaptarea la mediul universitar presupune nu doar asimilarea cunoștințelor și dezvoltarea competențelor profesionale, ci și gestionarea unor fenomene afective complexe, asociate controlului stresului, anxietății, performanței, relațiilor sociale și menținerii echilibrului emoțional. În acest sens, succesul universitar nu poate fi explicat exclusiv prin nivelul pregătirii academice, ci trebuie înțeles prin raportare la interacțiunea dintre resursele personale ale studentului și exigențele mediului educațional.

Complexitatea fenomenelor afective manifestate în mediul universitar contemporan sunt reflectate în literatura de specialitate de autori precum M. Cojocaru-Borozan [49; 50], A. Băban [13; 14], M. Borș [25], I. Dumitru-Tiron [78], R. Lazarus [116], M.D. Pașca [142], E. Rusu [154], M. Zlate și V. Negovan [180], dar și observațiile desprinse din practica educațională universitară, evidențiază necesitatea investigării *problematicii prevenirii afectivității negative la studenți prin intermediul consilierii educaționale*.

Interesul pentru organizarea cercetării privind consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar derivă atât din actualitatea și relevanța problematicii, cât și din necesitatea elaborării unor intervenții educaționale fundamentate științific, capabile să răspundă nevoilor emoționale și adaptative ale studenților. Alegerea perspectivei consilierii educaționale este justificată prin caracterul său preventiv, formativ și dezvoltativ, orientat spre valorificarea resurselor personale ale studentului și susținerea funcționării sale optime în mediul universitar.

Relevanța cercetării se conturează pe mai multe planuri.

La nivel social, vulnerabilitatea emoțională a tinerilor (studenților) a devenit o preocupare majoră în contextul post-pandemic, cu implicații asupra sănătății publice și a calității vieții.

La nivel instituțional, universitățile sunt tot mai mult chemate să răspundă nu doar nevoilor cognitive ale studenților, ci și celor socio-emoționale, prin programe de sprijin și consiliere adaptate realităților actuale.

Afectivitatea negativă este înțeleasă ca tendință de a experimenta frecvent și intens stări emoționale neplăcute, precum anxietatea, descurajarea, iritabilitatea, tensiunea, oboseala emoțională sau lipsa de speranță. Aceste trăiri nu rămân limitate la planul subiectiv, ci influențează

modul în care studentul interpretează situațiile academice și reacționează la acestea. O sarcină dificilă poate fi percepută ca amenințătoare, un eșec punctual poate fi generalizat la nivelul imaginii de sine, iar presiunea evaluării poate conduce la evitare, retragere sau scăderea implicării.

Persistența și intensificarea manifestărilor afective negative în mediul universitar remarcă necesitatea elaborării unui *demers organizat de consiliere educațională*, capabil să ofere studenților suport psihopedagogic adecvat pentru gestionarea dificultăților emoționale și adaptative.

Demersul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative la studenți (DCEPANS) reprezintă un ansamblu organizat de intervenții psihopedagogice, formative și reflexive, orientate spre dezvoltarea competenței emoționale, optimizarea adaptării academice și relaționale, consolidarea stării de bine și diminuarea vulnerabilităților afective manifestate în contextul universitar.

Conceperea și organizarea DCEPANS au fost determinată de necesitatea fundamentării teoretico-metodologice a relației dintre afectivitatea negativă, competența emoțională și funcționarea studentului în mediul universitar, precum și de necesitatea identificării unor modalități eficiente de intervenție educațională. Întru a avea o imagine clară, lipsită de ambiguități, care să faciliteze formularea unor concluzii legitime în baza verificării predicțiilor și a rezultatelor obținute, am optat pentru argumentarea și profilarea metodologiei cercetării.

Metodologia cercetării a fost fundamentată și corelată cu o serie de concepții și teorii relevante pentru domeniul științelor educației, psihologiei și consilierii educaționale:

- concepțiile privind consilierea educațională și dezvoltarea personală (B. Almășan și G. Tomșa [2], A. Băban [14], N. Barbaroș [11], [37], B. Clegg [47], E. Dumitriu-Tiron [78], R. Nelson- Jones [132], P.L. Runcan [152], G. Tomșa [174]);
- concepțiile referitoare la inteligența emoțională și competența emoțională (R. Bar-On [12], T. Bradbery și G. Greavis [28; 29], M. Cojocaru-Borozan [49; 50; 51], A. Calancea [33], D. Goleman [97; 99], E. Rusu [154]);
- teoriile adaptării academice și dezvoltării personalității studentului (A.M. Cazan și colab. [40], C. Crețu [60], E. Tărnă [175], M. Zlate și V. Negovan [180]);
- concepțiile pedagogiei universitare și ale formării competențelor profesionale (S. Cristea [62; 63], C. Cucuș [66], T. Callo [36], V. Chiș [45], N. Vințanu [178]);
- abordările axiologice și umaniste ale educației și dezvoltării personalității (D. Antoci [3; 4], A. Bețivu [17; 24], M. Borozan [24], L. Cuznețov [69; 71]).

Cercetarea a fost ghidată și de documente normative și strategice relevante pentru dezvoltarea învățământului superior și a serviciilor de suport educațional:

- Strategia Sectorială de Dezvoltare „Educația – 2030” [247];
- strategiile de dezvoltare a învățământului superior;
- documentele Procesului Bologna privind dimensiunea socială și calitatea educației universitare.

În baza argumentelor științifice, cât și a necesităților praxiologice, în vederea identificării unor răspunsuri pertinente la problematica investigată, în plan conceptual, procesual și contextual, cercetarea a fost orientată de un ansamblu de relații logice transpuse în *implicații metodologice*:

- ✓ implicații inductive, prin acumularea și analiza datelor teoretice și empirice privind afectivitatea negativă și competența emoțională a studenților;
- ✓ implicații deductive, prin analiza și valorificarea teoriilor și modelelor explicative referitoare la consilierea educațională și reglarea emoțională;
- ✓ implicații ameliorative, prin elaborarea și implementarea unui program de consiliere educațională orientat spre dezvoltarea resurselor emoționale și adaptative;
- ✓ implicații prospective, prin orientarea cercetării spre optimizarea funcționării universitare și prevenirea dificultăților afective;
- ✓ implicații complexe, determinate de caracterul multidimensional al relației dintre afectivitate, competență emoțională și adaptare universitară;
- ✓ implicații specifice, reflectate în organizarea etapelor experimentale, selectarea instrumentelor și aplicarea strategiilor de intervenție educațională.

Scopul cercetării experimentale constă în *fundamentarea teoretico-metodologică și validarea experimentală a unui demers de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative la studenți, prin investigarea relației dintre afectivitatea negativă, competențele emoționale și funcționarea universitară, precum și prin dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea adaptării academice, relaționale și a stării de bine.*

Obiectivele generale ale cercetării experimentale:

1. Fundamentarea teoretică a consilierii educaționale ca demers de prevenire a afectivității negative la studenți, prin clarificarea relațiilor dintre afectivitate negativă, competențe emoționale și funcționarea universitară.
2. Proiectarea cadrului metodologic și a designului experimental al cercetării privind prevenirea afectivității negative la studenți, prin stabilirea modelului conceptual, a variabilelor, a etapelor cercetării și a modalităților de evaluare a efectelor demersului de consiliere educațională.
3. Elaborarea, aplicarea și validarea unui demers de consiliere educațională orientat spre dezvoltarea competenței emoționale, diminuarea afectivității negative și optimizarea funcționării universitare a studenților.

Ipoteza cercetării experimentale pornește de la presupunerea că elaborarea și implementarea unui demers de consiliere educațională orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale favorizează prevenirea și reducerea manifestărilor afectivității negative la studenți, contribuind totodată la optimizarea funcționării acestora în mediul universitar, prin ameliorarea stării de bine, a adaptării academice și a integrării relaționale

Raportată la *ipoteza generală a cercetării*, care evidențiază condițiile teoretice și metodologice necesare pentru realizarea eficientă a consilierii educaționale pentru prevenirea afectivității negative, accentuând necesitatea elucidării fundamentelor conceptuale, a problematicii investigate, a formelor afectivității negative și a strategiilor de intervenție specifice mediului universitar, *ipoteza cercetării experimentale* valorifică aceste repere teoretice și le transpune în plan practic, presupunând că elaborarea și implementarea unui demers de consiliere educațională centrat pe dezvoltarea competenței emoționale generează efecte pozitive asupra prevenirii și diminuării afectivității negative la studenți.

Designul cercetării experimentale este organizat pe *modelul pretest–posttest* cu grup experimental și grup de control, ceea ce permite evaluarea modificărilor produse în urma demersului de consiliere educațională. Acesta presupune realizarea a două momente de evaluare a variabilelor investigate: o evaluare inițială, realizată în etapa de constatare, și o evaluare finală, realizată în etapa de control. Între cele două momente se desfășoară intervenția educațională, aplicată grupului experimental, în timp ce grupul de control își continuă activitatea universitară obișnuită, fără participarea la demersul de consiliere.

Structura designului permite compararea rezultatelor obținute înainte și după intervenție în cadrul grupului experimental, compararea rezultatelor dintre grupul experimental și grupul de control, precum și analiza evoluției variabilelor investigate în funcție de participarea la demersul de consiliere educațională.

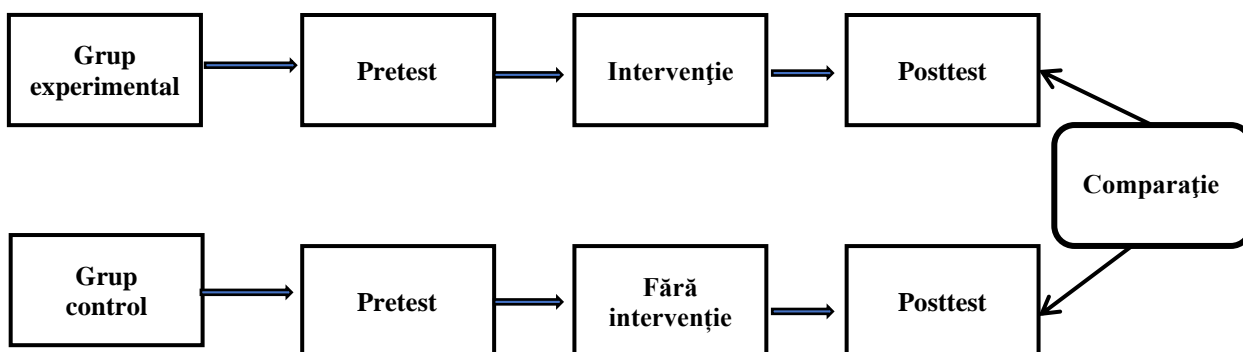


Figura 3.1. Plan experimental de tip pretest-posttest, cu un grup de control selectat aleatoriu (după M. Aniței (2007) [apud: 8])

Prin această organizare, designul cercetării oferă cadrul necesar pentru evaluarea eficienței demersului educațional și pentru verificarea ipotezei formulate, evidențiind modificările produse la nivelul afectivității negative, competenței emoționale, stării de bine, adaptării academice și adaptării relaționale.

Cercetarea are un caracter *mixt* (*teoretico-aplicativ*), urmărind atât identificarea relațiilor dintre variabilele analizate, cât și intervenția asupra acestora prin aplicarea unui demers de consiliere educațională. Pentru atingerea obiectivelor teoretice, metodologice și practic-acționale ale studiului, cercetarea a fost structurată în *trei etape* succesive și interdependente, rezultatele fiecărei etape constituind fundamentul pentru dezvoltarea celei următoare.

1. Etapa de constatare a avut rol diagnostic și explicativ, vizând identificarea nivelului inițial al afectivității negative la studenți, evaluarea competențelor emoționale și analiza principalelor dimensiuni ale funcționării universitare. În această etapă, instrumentele de evaluare au fost aplicate întregului eșantion, urmărindu-se evidențierea formelor de manifestare ale afectivității negative, precum nervozitatea și disconfortul afectiv, oboseala și simptomele somatice, dificultățile de control emoțional și dificultățile de gestionare a stresului. Totodată, au fost evaluate competențele emoționale și indicatorii funcționării universitare, respectiv starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională.

2. Etapa de formare a avut rol intervențional și a vizat elaborarea și aplicarea demersului de consiliere educațională destinat prevenirii și diminuării afectivității negative în mediul universitar. Aceasta a inclus proiectarea activităților de intervenție pe baza rezultatelor obținute în etapa de constatare, organizarea și desfășurarea activităților de consiliere educațională în cadrul grupului experimental, precum și realizarea unor activități orientate spre autocunoaștere, autoreglare emoțională, gestionarea stresului, comunicare asertivă și relaționare eficientă. În această etapă au fost valorificate atât activități de grup, cât și activități individuale de sprijin și consiliere educațională.

3. Etapa de control a avut rol de evaluare și validare, urmărind aprecierea eficienței demersului de consiliere educațională prin compararea rezultatelor obținute înainte și după intervenție. În această etapă, instrumentele utilizate în etapa de constatare au fost reaplicate atât grupului experimental, cât și grupului de control, fiind realizate comparații pretest–posttest și comparații între cele două grupuri experimentale.

Prin succesiunea acestor etape, cercetarea asigură coerența dintre diagnoza inițială, intervenția educațională și evaluarea efectelor acesteia, permițând atât analiza relațiilor dintre variabilele investigate, cât și validarea experimentală a demersului de consiliere educațională orientat spre prevenirea afectivității negative la studenți.

Eșantionul experimental al cercetării.

Demersul experimental de cercetare a fost realizat în cadrul *Universității Naționale de Știință și Tehnologie POLITEHNICA București, Centrul Universitar Pitești*, la Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, programul de studii Pedagogia învățământului primar și preșcolar, desfășurat în locațiile Pitești și Râmnicu Vâlcea.

Cercetarea a inclus un eșantion total de **104 studenți**, cu vârste cuprinse între 19 și 35 de ani, având o vârstă medie de $M = 21,76$ ani. Din perspectiva distribuției pe gen, eșantionul este alcătuit preponderent din participante de gen feminin, respectiv 96 de studente (92,31%), în timp ce 8 participanți (7,69%) sunt de gen masculin. În ceea ce privește statutul ocupațional, 24 de participanți (23,08%) sunt angajați, iar 80 de participanți (76,92%) sunt neangajați. Referitor la traseul educațional anterior, 14 studenți (13,46%) au absolvit anterior o altă facultate, în timp ce 90 de studenți (86,54%) nu au această caracteristică.

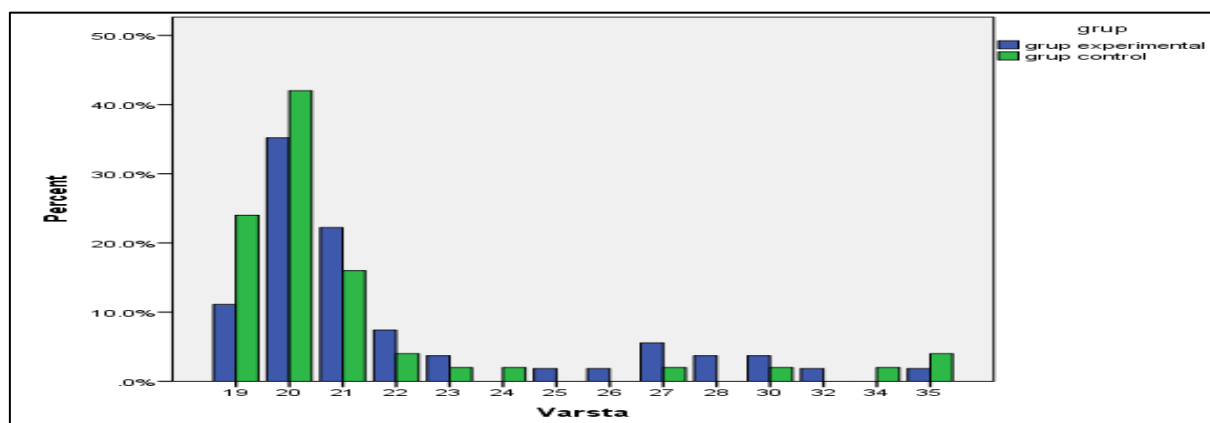


Figura 3.2. Distribuția subiecților în funcție de criteriul vârstă în grupul experimental și grupul de control

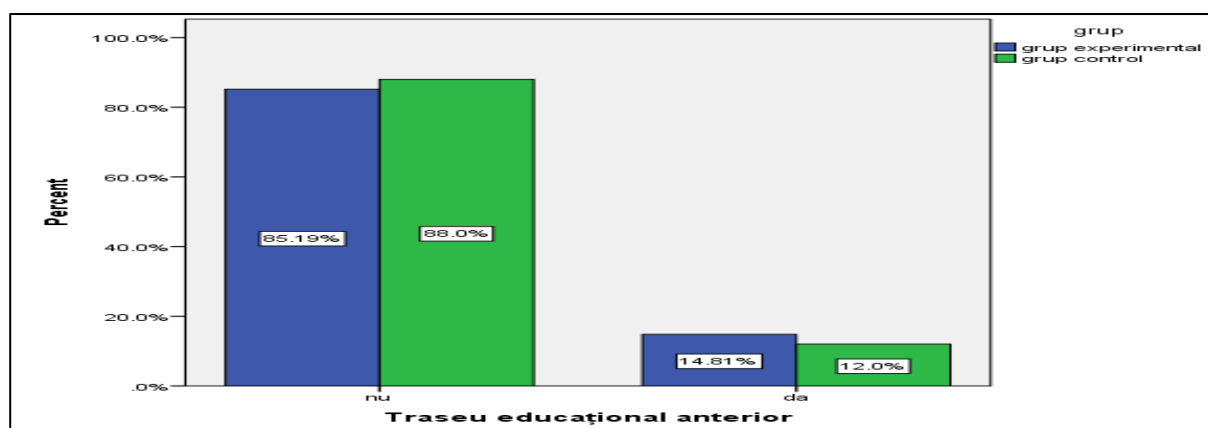


Figura 3.3. Distribuția subiecților în funcție de criteriul traseul educațional anterior în grupul experimental și grupul de control

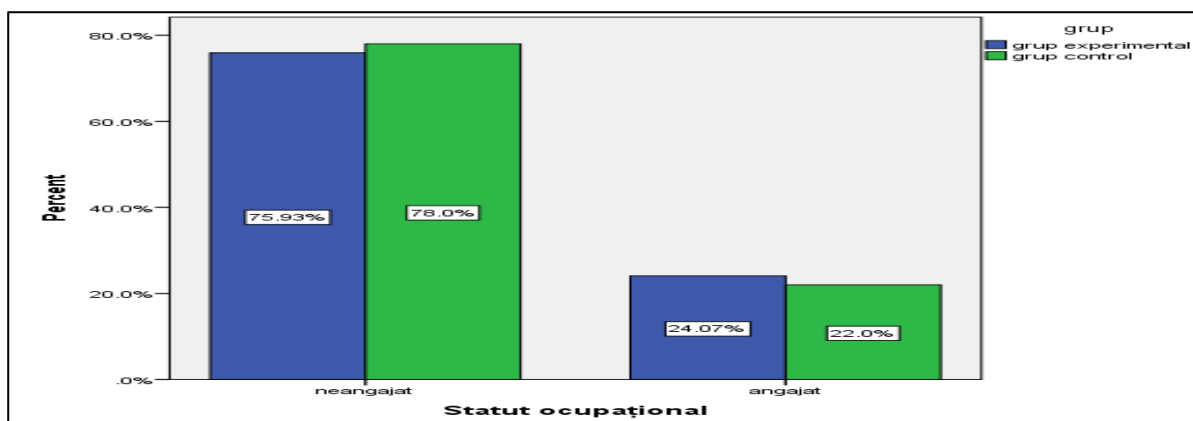


Figura 3.4. Distribuția subiecților în funcție de criteriul statutul ocupațional în grupul experimental și grupul de control

Grupul experimental a fost constituit din 54 de studenți, cu vârsta medie de $M = 22,13$ ani, $SD = 3,67$. Din punctul de vedere al distribuției pe gen, acesta include 49 de participante de gen feminin (90,74%) și 5 participanți de gen masculin (9,26%). În raport cu statutul ocupațional, 13 studenți (24,07%) sunt angajați, iar 41 de studenți (75,93%) sunt neangajați. În ceea ce privește traseul educațional anterior, 8 participanți (14,81%) au absolvit anterior o altă facultate, iar 46 de participanți (85,19%) nu au absolvit o altă facultate.

Grupul de control a fost format din 50 de studenți, cu vârsta medie de $M = 21,36$ ani, $SD = 3,93$. Sub aspectul distribuției pe gen, lotul include 47 de participante de gen feminin (94,00%) și 3 participanți de gen masculin (6,00%). Din perspectiva statutului ocupațional, 11 studenți (22,00%) sunt angajați, iar 39 de studenți (78,00%) sunt neangajați. Referitor la traseul educațional anterior, 6 participanți (12,00%) au absolvit anterior o altă facultate, iar 44 de participanți (88,00%) nu au această caracteristică.

Analiza comparativă a celor două grupuri experimentale evidențiază o structură relativ apropiată în funcție de variabilele socio-demografice avute în vedere: *vârsta*, *genul*, *statutul ocupațional* și *traseul educațional anterior*. Această apropiere susține comparabilitatea inițială a loturilor și oferă un cadru metodologic adecvat pentru evaluarea efectelor demersului de consiliere educațională asupra prevenirii afectivității negative în mediul universitar.

În cadrul demersului experimental, asigurarea echivalenței inițiale dintre grupul experimental și grupul de control a reprezentat o condiție metodologică importantă pentru validitatea cercetării. Constituirea celor două grupuri a avut în vedere raportarea la variabile socio-demografice relevante, astfel încât eventualele diferențe constatate la finalul intervenției să poată fi interpretate în relație cu demersul de consiliere educațională aplicat, și nu cu particularitățile inițiale majore ale participanților.

Semnificația metodologică a echivalării grupurilor derivă din rolul acesteia în limitarea influenței variabilelor perturbatoare și în crearea unui cadru adecvat pentru interpretarea rezultatelor. În măsura în care grupul experimental și grupul de control prezintă caracteristici inițiale comparabile, modificările evidențiate în etapa de control pot fi asociate, cu un grad mai ridicat de certitudine, efectelor demersului de consiliere educațională. Prin urmare, echivalarea grupelor contribuie la întărirea validității interne a cercetării și susține analiza relației dintre intervenția educațională aplicată și variabilele investigate: afectivitatea negativă, competența emoțională, starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională.

Metodologia cercetării este fundamentată pe utilizarea **experimentului pedagogic**, ca metodă principală de investigare, în acord cu problema, scopul și obiectivele cercetării. Alegerea acestei metode este justificată de necesitatea analizării relațiilor dintre afectivitatea negativă, competența emoțională și principalele dimensiuni ale funcționării studentului în mediul universitar: starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională. Cercetarea este de tip *pretest–posttest*, cu grup experimental și grup de control, ceea ce permite evaluarea modificărilor produse în urma demersului de consiliere educațională. Această structură metodologică oferă posibilitatea comparării rezultatelor obținute în etapa inițială, de constatare, cu cele înregistrate în etapa finală, de control, atât în cadrul grupului experimental, cât și în raport cu grupul de control.

Participanții din grupul experimental și cel de control au fost evaluați înainte și după intervenție, prin *instrumente* validate de cercetare, care au permis măsurarea **afectivității negative, competențelor emoționale, stării de bine, adaptării academice și adaptării relaționale**.

1. Afectivitatea negativă a fost măsurată cu Student Adaptation to College Questionnaire – SACQ, subscala Personal-Emotional Adjustment, elaborat de Baker și Siryk (1989) (Anexa 1). Această subscală surprinde dificultățile de ajustare personală și emoțională ale studentului în mediul universitar. În cadrul cercetării, afectivitatea negativă este reflectată prin manifestări precum tensiunea, nervozitatea, dispoziția afectivă negativă, oboseala, simptomele somatice, dificultățile de control emoțional și dificultățile de gestionare a stresului academic.

Dimensiuni urmărite: nervozitate și disconfort afectiv; oboseală și simptome somatice; dificultăți de control emoțional și cognitiv; dificultăți de gestionare a stresului universitar.

Scala de măsurare: răspunsurile sunt cotate pe o scală Likert în 9 trepte, de la niveluri reduse ale acordului cu afirmația până la niveluri ridicate ale acordului. În cadrul acestei subscale, scorurile ridicate indică un nivel mai accentuat al dificultăților de ajustare personal-emoțională, respectiv al afectivității negative.

Proprietăți psihometrice: subscala prezintă consistență internă adecvată, cu valori ale coeficientului α Cronbach situate, în general, între 0,80 și 0,88. Fidelitatea test–retest este raportată

în intervalul 0,70–0,80, iar validitatea constructului și validitatea convergentă sunt susținute prin corelații semnificative cu indicatorii ai distresului emoțional și ai dificultăților de adaptare la mediul universitar.

În demersul investigativ, afectivitatea negativă este analizată în relație cu nivelul competenței emoționale și cu indicatorii funcționării universitare. Competența emoțională este abordată ca resursă psihopedagogică importantă în prevenirea afectivității negative, iar starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională sunt considerate dimensiuni relevante ale funcționării studentului în mediul universitar.

2. Competențele emoționale a fost măsurată cu Profile of Emotional Competence – PEC, elaborat de Brasseur, Grégoire, Bourdu și Mikolajczak (2013) (Anexa 2). Instrumentul evaluează competențele emoționale ca ansamblu de abilități prin care persoana identifică, înțelege, exprimă, reglează și utilizează emoțiile proprii și ale celorlalți.

Dimensiuni urmărite: competența emoțională intrapersonală și competența emoțională interpersonală. Acestea includ identificarea, înțelegerea, exprimarea, reglarea și utilizarea emoțiilor proprii și ale celorlalți.

Scala de măsurare: răspunsurile sunt cotate pe o scală Likert în 5 trepte. Valorile mai ridicate indică un nivel mai dezvoltat al competenței emoționale.

Proprietăți psihometrice: instrumentul prezintă consistență internă bună, coeficientul α Cronbach variind între 0,70 și 0,90 pentru subscale, iar pentru scorul global depășind 0,85. Fidelitatea test–retest este raportată între 0,70 și 0,85. Validitatea constructului este susținută prin analize factoriale confirmatorii, iar validitatea convergentă prin corelații semnificative cu alte măsuri ale competențelor emoționale și ale funcționării psihosociale.

3. Starea de bine psihologică a fost măsurată cu Psychological Well-Being Scale, elaborată de Ryff (1989) (Anexa 3). Instrumentul abordează starea de bine psihologică drept construct multidimensional, relevant pentru funcționarea pozitivă a persoanei.

Dimensiuni urmărite: autoacceptare; relații pozitive cu ceilalți; autonomie; stăpânirea mediului; scop în viață; dezvoltare personală.

Scala de măsurare: răspunsurile sunt cotate pe o scală Likert în 6 trepte. Scorurile ridicate indică un nivel mai bun al stării de bine psihologice.

Proprietăți psihometrice: scala prezintă consistență internă satisfăcătoare spre ridicată, cu valori ale coeficientului α Cronbach situate, în funcție de dimensiune, între 0,70 și 0,90. Fidelitatea test–retest este raportată între 0,80 și 0,88. Validitatea constructului este susținută prin analize factoriale, iar validitatea convergentă prin relații semnificative cu alte măsuri ale funcționării psihologice pozitive.

4. Adaptarea academică a fost măsurată cu Student Adaptation to College Questionnaire – SACQ, subscala Academic Adjustment, elaborat de Baker și Siryk (1989) (Anexa 4). Subscala surprinde modul în care studentul se raportează la cerințele academice, la activitatea de învățare și la experiența universitară.

Dimensiuni urmărite: motivație academică; implicare în activitatea de studiu; organizare și eficiență în învățare; satisfacție față de experiența academică; percepția asupra propriei performanțe.

Scala de măsurare: răspunsurile sunt cotate pe o scală Likert în 9 trepte. Scorurile ridicate indică un nivel mai bun al adaptării academice.

Proprietăți psihometrice: subscala prezintă consistență internă ridicată, cu valori ale coeficientului α Cronbach raportate frecvent peste 0,80. Fidelitatea test–retest se situează, în general, între 0,70 și 0,85. Validitatea constructului și validitatea convergentă sunt susținute prin corelații semnificative cu indicatori ai adaptării la mediul universitar și ai performanței academice.

5. Adaptarea relațională a fost măsurată cu Student Adaptation to College Questionnaire – SACQ, subscala Social Adjustment, elaborat de Baker și Siryk (1989) (Anexa 5). Subscala surprinde integrarea studentului în mediul relațional universitar și calitatea raportării acestuia la colegi, profesori și comunitatea academică.

Dimensiuni urmărite: integrare socială; calitatea relațiilor interpersonale; participare la activități sociale; sentiment de apartenență; confort în interacțiunile sociale; relația cu mediul universitar.

Scala de măsurare: răspunsurile sunt cotate pe o scală Likert în 9 trepte. Scorurile ridicate indică un nivel mai bun al adaptării relaționale.

Proprietăți psihometrice: subscala prezintă valori ridicate ale consistenței interne, în general peste pragul de 0,80 pentru coeficientul α Cronbach. Fidelitatea test–retest este raportată între 0,70 și 0,85. Validitatea constructului și validitatea convergentă sunt susținute prin corelații semnificative cu indicatori ai integrării sociale și ai funcționării relaționale în mediul universitar.

Organizarea și desfășurarea cercetării a fost concepută în concordanță cu modelul conceptual și cu designul experimental adoptat, urmărind organizarea demersului în trei momente succesive: evaluarea inițială, intervenția formativă și evaluarea finală. În această logică, etapa de constatare a avut rol diagnostic, etapa formativă a vizat aplicarea demersului de consiliere educațională, iar etapa de control a permis evaluarea efectelor intervenției.

La etapa de constatare, instrumentele de evaluare au fost aplicate participanților din grupul experimental și din grupul de control, în vederea stabilirii nivelului inițial al variabilelor investigate: afectivitatea negativă, competențele emoționale, starea de bine, adaptarea academică

și adaptarea relațională. Aplicarea instrumentelor s-a realizat în condiții unitare, în cadrul activităților didactice, asigurându-se uniformitatea administrării.

Participanții au fost informați în prealabil cu privire la scopul cercetării, caracterul voluntar al participării și confidențialitatea datelor. A fost obținut *consimțământul* al acestora, iar completarea chestionarelor s-a realizat individual, fără intervenția cercetătorului asupra conținutului răspunsurilor, pentru a evita influențarea acestora. (Anexa 6)

Constituirea grupului experimental s-a realizat în cadrul designului pretest–posttest cu grup experimental și grup de control. Grupul experimental a fost format din studenții care au participat la demersul de consiliere educațională aplicat în etapa formativă, în timp ce grupul de control a fost alcătuit din studenți care nu au beneficiat de intervenție și și-au continuat activitatea universitară obișnuită. Selectarea și repartizarea participanților în cele două loturi au avut în vedere asigurarea comparabilității inițiale a grupurilor, prin raportare la variabile socio-demografice relevante, precum vârsta, genul, statutul ocupațional și traseul educațional anterior.

Astfel, grupul experimental a inclus 54 de studenți, iar grupul de control 50 de studenți, cele două grupuri prezentând o structură relativ apropiată din perspectiva caracteristicilor socio-demografice analizate. Această echivalare inițială a permis interpretarea diferențelor observate în etapa de control în relație cu participarea la programul de consiliere educațională, și nu cu particularități inițiale majore ale participanților.

La etapa de formare, grupul experimental a participat la activitățile incluse în programul de consiliere educațională, orientate spre dezvoltarea competenței emoționale, autocunoaștere, autoreglare emoțională, gestionarea stresului, comunicare asertivă și adaptare relațională. Grupul de control nu a beneficiat de intervenția educațională, continuând activitățile universitare obișnuite.

La etapa de control, instrumentele utilizate în etapa de constatare au fost reaplicate atât grupului experimental, cât și grupului de control, pentru a surprinde modificările produse la nivelul variabilelor investigate. Datele colectate au fost centralizate și prelucrate statistic, în vederea comparării rezultatelor pretest–posttest și a evaluării eficienței demersului de consiliere educațională. Cercetarea realizată a permis identificarea nivelului inițial al variabilelor analizate, aplicarea intervenției educaționale și verificarea efectelor acesteia asupra prevenirii afectivității negative și optimizării funcționării universitare a studenților. În desfășurarea cercetării au fost respectate principiile etice specifice investigațiilor din domeniul științelor educației, inclusiv participarea voluntară a subiecților, obținerea consimțământului informat și asigurarea confidențialității datelor.

3.2. Rezultate experimentale privind formele afectivității negative ale studenților manifestate în mediul universitar

Experimentul de constatare (Studiul 1) a fost orientat spre investigarea formelor afectivității negative manifestate de studenți în mediul universitar, precum și spre analiza relației dintre acestea, nivelul competenței emoționale și dimensiunile funcționării universitare. Aceste manifestări afective influențează atât starea de bine și echilibrul emoțional al studenților, cât și nivelul adaptării academice și sociale, reflectându-se asupra funcționării universitare în ansamblu.

Necesitatea realizării acestei etape experimentale derivă din complexitatea dificultăților emoționale și adaptative cu care se confruntă studenții și a urmărit obținerea unei imagini ample privind particularitățile afectivității negative în mediul universitar, precum și identificarea factorilor care favorizează sau diminuează manifestarea acestora.

Scopul experimentului de constatare a vizat *identificarea celor mai accentuate forme ale afectivității negative manifestate de studenți în mediul universitar, a nivelului competenței emoționale, precum și a modului în care acestea se reflectă asupra funcționării universitare a studenților.*

Obiective ale experimentului de constatare:

1. Identificarea principalelor forme ale afectivității negative manifestate de studenți în mediul universitar.
2. Determinarea nivelului competențelor emoționale la studenți în raport cu gestionarea dificultăților afective și adaptative.
3. Analiza relației dintre manifestările afectivității negative, competențele emoționale și funcționarea universitară a studenților.

În vederea asigurării anumitor premise de valabilitate a traseului de cercetare și a raționamentului experimental, s-au înaintat câteva *ipoteze*. Astfel, s-a presupus că:

1. Nivelurile ridicate ale afectivității negative sunt asociate cu un nivel scăzut al competențelor emoționale.
2. Nivelurile ridicate ale afectivității negative influențează funcționarea universitară a studenților, determinând diminuarea stării de bine, dificultăți de adaptare academică și reducerea adaptării relaționale
3. Afectivitatea negativă și competențele emoționale diferă în funcție de statutul ocupațional și traseul educațional al studenților.

La etapa *experimentului de constatare*, datele obținute au fost supuse unor analize statistice descriptive (IBM SPSS Statistics 23.0), adecvate obiectivelor cercetării și specificului variabilelor investigate. Aceste analize au oferit informații relevante privind distribuția și variabilitatea datelor

referitoare la *afectivitatea negativă, competențele emoționale, performanța academică, starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională*. Totodată, au fost calculați indicatorii tendinței centrale (media), ai dispersiei (abaterea standard), ai formei distribuției (asimetria și applatizarea), precum și indicatorii de verificare a normalității distribuției.

Testarea normalității distribuțiilor a fost realizată prin analiza coeficienților de asimetrie și boltire. Valorile skewness și kurtosis s-au încadrat în limite acceptabile, indicând abateri moderate. Având în vedere dimensiunea eșantionului ($N = 104$) și robustețea testelor parametrice la abateri moderate de la normalitate, am decis în analiza statistică utilizarea analizelor parametrice.

Tabelul 3.1 Sinteza indicatorilor statistici la lotul de subiecți în experimentul de constatare

| Lot de subiecți | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|-------|----------|----------|
| Variabilă măsurată | Indicatori statistici | | | |
| | M | SD | Skewness | Kurtosis |
| Afectivitatea negativă | 120.38 | 8.80 | -0.772 | 0.792 |
| Competența emoțională intrapersonală | 84.09 | 7.33 | -0.318 | 0.235 |
| Competența emoțională interpersonală | 85.26 | 7.12 | 0.009 | -1.149 |
| Competența emoțională globală | 84.68 | 6.44 | 0.094 | -1.249 |
| Starea de bine | 111.64 | 14.50 | 0.160 | -0.329 |
| Adaptarea relațională | 151.25 | 17.19 | -0.275 | -0.494 |
| Adaptarea academică | 183.71 | 13.10 | -0.375 | 0.015 |

În cadrul experimentului de constatare, identificarea celor mai accentuate forme ale *afectivității negative* manifestate de studenți în mediul universitar a fost realizată prin valorificarea subscalei *Adaptare emoțională din cadrul Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ)*, elaborat de Baker și Siryk (1989) (Anexa 1). Această subscală permite surprinderea dificultăților de adaptare emoțională a studentului în context universitar, reflectate prin manifestări precum tensiunea și nervozitatea, dispoziția afectivă negativă, oboseala, dificultățile de control emoțional, simptomele somatice și dificultățile de gestionare a stresului.

În context universitar actual, în special la debutul studiilor universitare, tot mai mulți studenți se confruntă cu dificultăți de adaptare emoțională, determinate de suprasolicitare, incertitudinea viitorului profesional, lipsa sprijinului socio-emoțional și presiunile instituționale. Aceste condiții favorizează apariția unor manifestări de afectivitate negativă, care interferează semnificativ cu procesul de învățare, cu implicarea academică și cu starea generală de bine a studenților. În vederea unei analize mai nuanțate a conținutului subscalei, itemii au fost examinați atât la nivel global, cât și din perspectiva unor categorii tematice descriptive, configurate în funcție de conținutul afirmațiilor. Astfel, analiza a urmărit evidențierea unor manifestări de tip nervozitate și disconfort afectiv, oboseală și simptome somatice, dificultăți de control emoțional, dificultăți de gestionare a stresului. Aceste categorii nu reprezintă subscale autonome ale instrumentului, ci

repere descriptive utilizate în scop analitic și interpretativ, pentru a evidenția principalele forme ale manifestării afectivității negative manifestate în mediul universitar de către studenți.

Analiza statistică a acestor itemi a fost realizată prin calcularea indicatorilor tendinței centrale și ai variabilității, precum și prin examinarea frecvențelor și a procentelor aferente răspunsurilor formulate de studenți. Această abordare a permis evidențierea manifestărilor care înregistrează valori mai ridicate și, implicit, identificarea formelor de afectivitate negativă cu incidență mai mare în rândul studenților.

Pentru interpretarea descriptivă a rezultatelor, scorurile obținute la dimensiunile afectivității negative: *nervozitate și disconfort afectiv*, *oboseală și simptome somatice*, *dificultăți de control emoțional* și *dificultăți de gestionare a stresului* au fost transformate în trei categorii: *nivel scăzut*, *nivel moderat* și *nivel înalt*. Clasificarea pe niveluri s-a realizat prin recodificarea variabilelor continue în variabile categoricale ordinale, utilizând împărțirea amplitudinii scorurilor observate în trei intervale egale. Această procedură a permis evidențierea distribuției respondenților pe niveluri de manifestare a afectivității negative: scăzut, moderat și înalt.

Tabelul 3.2. Sinteza indicatorilor la scala Adaptare emoțională (Anexa 7)

| Scala adaptare emoțională | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------------|------|-----------|---------|-------|
| Dimensiuni | Indicatori statistici | | | | |
| | m | SD | frecvență | | |
| | | | scăzut | moderat | înalt |
| Nervozitate și disconfort afectiv | 24.20 | 1.75 | 6.7% | 45.2% | 48.1% |
| Oboseală și simptome somatice | 48.23 | 3.57 | 7.7% | 45.2% | 47.1% |
| Dificultăți de control emoțional | 15.75 | 1.32 | 16.3% | 55.8% | 27.9% |
| Dificultăți de gestionare a stresului | 32.25 | 2.21 | 5.8% | 49.0% | 45.2% |

În interpretarea rezultatelor s-a avut în vedere faptul că scorurile ridicate la itemii subscalei indică un nivel mai accentuat al dificultăților de adaptare afectivă în mediul universitar.

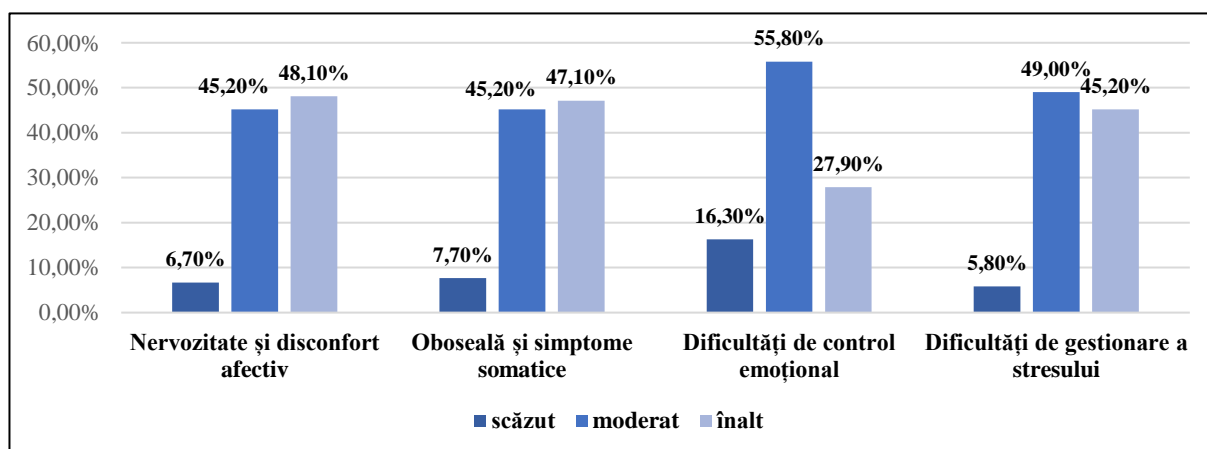


Figura 3.5. Nivelurile de dezvoltare a formelor afectivității negative la studenți

Analiza datelor indică o predominanță clară a *nivelurilor moderate și înalte* pentru toate dimensiunile investigate, ceea ce indică o prezență semnificativă a afectivității negative în rândul studenților.

Nervozitatea și disconfortul afectiv, se observă că 48,1% dintre studenți se încadrează la nivel înalt, iar 45,2% la nivel moderat, în timp ce doar 6,7% prezintă un nivel scăzut. Aceste rezultate sugerează că această dimensiune reprezintă una dintre cele mai accentuate forme ale afectivității negative în mediul universitar. Pentru dimensiunea *oboseală și simptome somatice*, distribuția este similară, cu 47,1% dintre respondenți în categoria nivelului înalt și 45,2% la nivel moderat, în timp ce doar 7,7% se situează la nivel scăzut. Acest fapt indică o frecvență ridicată a manifestărilor somatice asociate afectivității negative.

Dificultățile de control emoțional, predomină nivelul moderat (55,8%), urmat de nivelul înalt (27,9%) și de cel scăzut (16,3%). Comparativ cu celelalte dimensiuni, această componentă prezintă o intensitate mai redusă, dar rămâne relevantă prin distribuția majoritară în zona moderată. În ceea ce privește *dificultățile de gestionare a stresului*, rezultatele indică valori ridicate, cu 45,2% dintre studenți la nivel înalt și 49,0% la nivel moderat, iar doar 5,8% la nivel scăzut. Aceste date confirmă faptul că stresul reprezintă o componentă centrală a afectivității negative în rândul studenților. Astfel, rezultatele obținute demonstrează că afectivitatea negativă este prezentă la un nivel semnificativ la studenții investigați, cele mai accentuate forme fiind *nervozitatea și disconfortul afectiv*, urmate de *oboseală și simptome somatice* și de *dificultățile de gestionare a stresului*, în timp ce *dificultățile de control emoțional* se manifestă predominant la un nivel moderat. Prin această modalitate de analiză, scala adaptare emoțională a oferit un cadru relevant pentru identificarea principalelor vulnerabilități afective ale studenților și pentru conturarea unui profil al dificultăților emoționale specifice mediului universitar.

Competențele emoționale au un rol important în reglarea trăirilor afective și în gestionarea eficientă a provocărilor din mediul universitar. În funcție de gradul de dezvoltare a acestor competențe, pot fi conturate trei niveluri de funcționare emoțională, care diferă atât în privința echilibrului interior, cât și în privința capacității de adaptare la solicitările academice și relaționale.

La nivel înalt, studenții manifestă un echilibru psiho-emoțional stabil, fiind capabili să identifice, să înțeleagă și să gestioneze eficient atât propriile emoții, cât și emoțiile celorlalți. Ei își exprimă trăirile într-o manieră asertivă și adaptativă, fac față stresului academic prin strategii de coping eficiente și dau dovadă de reziliență în fața eșecurilor sau a dificultăților întâmpinate pe parcursul universitar. Autonomia personală este bine conturată, iar relațiile cu mediul social și educațional se construiesc într-un registru echilibrat.

Nivelul mediu corespunde unei dezvoltări parțiale a competențelor emoționale. Studenții din această categorie reușesc, în general, să își regleze trăirile afective, însă pot întâmpina dificultăți în situații solicitante, în exprimarea asertivă sau în luarea deciziilor sub presiune. Capacitatea lor de adaptare la stres și la schimbările din mediul academic este moderată, iar consolidarea autoreglării și a rezilienței poate beneficia de sprijin formativ specific.

Nivelul scăzut indică dificultăți frecvente în identificarea și gestionarea propriilor emoții, însoțite adesea de manifestări ale afectivității negative, precum tensiunea, descurajarea sau iritabilitatea. Resursele emoționale reduse pot interfera cu comunicarea interpersonală, cu implicarea academică și cu echilibrul personal al studentului, iar autonomia personală poate fi limitată. În asemenea situații, sprijinul formativ pentru dezvoltarea abilităților de autoreglare emoțională devine prioritar.

Competențele emoționale a fost evaluate prin Profile of Emotional Competence – PEC (Brasseur, Grégoire, Bourdu & Mikolajczak, 2013), (Anexa 2). instrument care măsoară competențele emoționale ca ansamblu de abilități de identificare, înțelegere, exprimare, reglare și utilizare a emoțiilor, atât la nivel intrapersonal, cât și interpersonal.

În cadrul prezentei cercetări, analiza s-a realizat atât la nivelul dimensiunilor majore ale instrumentului: *competența emoțională intrapersonală* și *competența emoțională interpersonală*, cât și prin calcularea *scorului global al competenței emoționale*.

Pentru interpretarea descriptivă a nivelului competenței emoționale, scorurile obținute la cele trei dimensiuni analizate au fost transformate în trei categorii: *nivel scăzut*, *nivel moderat* și *nivel înalt*. Recodificarea s-a realizat prin împărțirea amplitudinii scorurilor observate în trei intervale egale pentru fiecare dimensiune analizată.

Tabelul 3.3. Sinteza indicatorilor la scala Competența emoțională. (Anexa 8)

| Scala competențelor emoționale | | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|------|-----------|---------|--------|
| Dimensiuni | Indicatori statistici | | | | |
| | m | SD | frecvență | | |
| | | | scăzut | moderat | înalt |
| Competența emoțională intrapersonală | 84.09 | 7.33 | 5.80% | 53.80% | 40.40% |
| Competența emoțională interpersonală | 85.26 | 7.12 | 34.60% | 32.70% | 32.70% |
| Competența emoțională globală | 84.68 | 6.44 | 30.80% | 29.80% | 39.40% |

Rezultatele obținute arată că, la nivelul *competenței emoționale intrapersonale*, doar 5,8% dintre participanți se situează la nivel înalt, în timp ce 53,8% se încadrează la nivel moderat, iar 40,4% la nivel scăzut. Acest rezultat indică faptul că majoritatea participanților nu prezintă un nivel ridicat al abilităților de identificare, înțelegere, exprimare, reglare și utilizare a propriilor

emoții. Procentul ridicat al nivelului scăzut sugerează posibile dificultăți în conștientizarea și gestionarea emoțiilor personale.

În ceea ce privește *competența emoțională interpersonală*, distribuția este mai echilibrată: 34,6% dintre participanți se situează la nivel înalt, 32,7% la nivel moderat și 32,7% la nivel scăzut. Comparativ cu dimensiunea intrapersonală, rezultatele sugerează o capacitate mai bună de raportare la emoțiile celorlalți. Participanții par să manifeste abilități mai dezvoltate în identificarea, înțelegerea, ascultarea, reglarea și utilizarea emoțiilor altor persoane.

La nivelul competenței emoționale globale, 30,8% dintre participanți se află la nivel înalt, 29,8% la nivel moderat, iar 39,4% la nivel scăzut. Faptul că nivelul scăzut are cea mai mare pondere arată că, per ansamblu, competența emoțională a participanților este mai degrabă redusă spre moderată. Totuși, procentul de participanți cu nivel înalt indică existența unui segment important cu resurse emoționale bine dezvoltate.

În ansamblu, datele evidențiază un profil diferențiat al competenței emoționale. Participanții gestionează mai bine emoțiile celorlalți decât propriile emoții, aspect reflectat prin procentul mult mai mare al nivelului înalt la competența interpersonală comparativ cu cea intrapersonală. Prin urmare, principala vulnerabilitate se regăsește la nivelul *competenței emoționale intrapersonale*, ceea ce sugerează nevoia de dezvoltare a autocunoașterii emoționale, a clarității emoționale și a strategiilor de reglare a propriilor emoții.

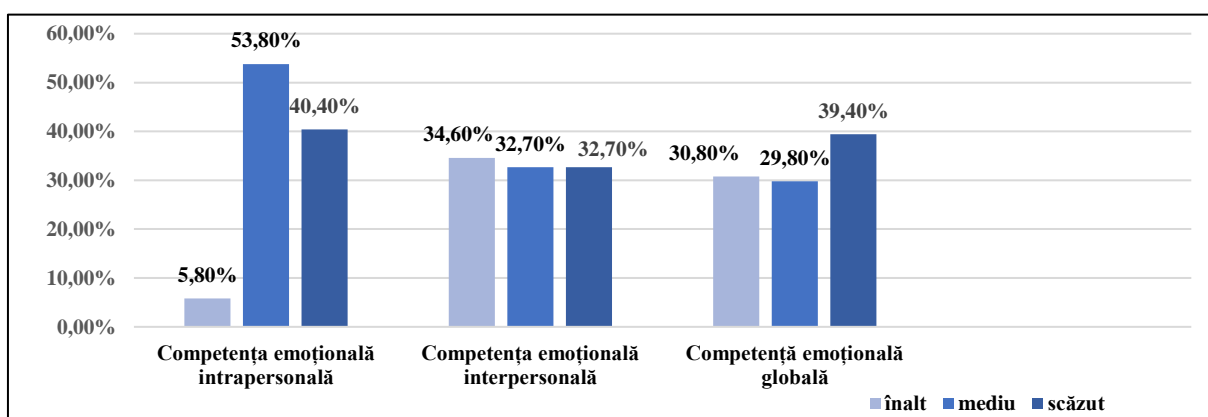


Figura 3.6. Nivelurile de dezvoltare a competențelor emoționale la studenți

În etapa de constatare a cercetării, analiza relațiilor dintre afectivitatea negativă, competențele emoționale și dimensiunile funcționării universitare se impune ca o direcție necesară, întrucât adaptarea studentului la mediul universitar nu poate fi înțeleasă doar prin raportare la rezultatele academice sau la participarea formală la activitățile de învățare. Mediul universitar reprezintă un spațiu educațional complex, în care studentul este solicitat simultan cognitiv, emoțional, relațional și decizional. Sub acest aspect, modul în care acesta își gestionează trăirile afective, își mobilizează resursele personale și stabilește relații funcționale cu ceilalți devine un

indicator important al calității integrării sale universitare.

Afectivitatea negativă, manifestată prin nervozitate, tensiune, oboseală, disconfort afectiv sau dificultăți de gestionare a stresului, poate influența direct disponibilitatea studentului pentru învățare, participarea la activitățile academice, perseverența în fața dificultăților și calitatea relațiilor educaționale. Din această perspectivă, ea nu trebuie privită doar ca o stare individuală, ci ca un factor care poate afecta procesul educațional în ansamblu. Un student care trăiește frecvent stări afective negative poate întâmpina dificultăți în concentrare, în organizarea activității de învățare, în menținerea motivației și în implicarea activă în viața universitară.

În același timp, competențele emoționale au o semnificație educațională majoră, deoarece exprimă capacitatea studentului de a înțelege, exprima și regla emoțiile în contexte de învățare și relaționare. La nivel intrapersonal, aceasta susține autocunoașterea, autoreglarea și capacitatea de a face față solicitărilor academice. La nivel interpersonal, favorizează comunicarea, cooperarea, adaptarea la grup și construirea unor relații educaționale echilibrate. Astfel, competențele emoționale pot fi considerate o resursă formativă importantă, care contribuie la dezvoltarea autonomiei studentului și la participarea sa activă în mediul universitar.

Investigarea relației dintre afectivitatea negativă și competențele emoționale este justificată de necesitatea de a înțelege dacă studenții care manifestă niveluri mai ridicate ale afectivității negative dispun de resurse emoționale mai reduse pentru gestionarea propriilor trăiri și a relațiilor cu ceilalți. Această direcție de analiză fundamentează verificarea *ipotezei 1*, potrivit căreia *nivelurile ridicate ale afectivității negative se asociază cu niveluri mai scăzute ale competențelor emoționale*, atât la nivel *intrapersonal*, cât și *interpersonal* și *global*.

Totodată, relația dintre afectivitatea negativă și funcționarea universitară trebuie analizată deoarece starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională reprezintă dimensiuni esențiale ale reușitei educaționale. Reușita studentului nu se reduce la acumularea de cunoștințe, ci presupune capacitatea de a se integra în mediul universitar, de a-și construi un traseu de învățare stabil, de a participa la viața academică și de a dezvolta relații funcționale cu colegii și cadrele didactice. Pe această bază, afectivitatea negativă poate deveni un factor de vulnerabilizare a parcursului universitar, diminuând starea de bine, reducând adaptarea academică și afectând calitatea integrării relaționale.

Această abordare permite argumentarea *ipotezei 2*, conform căreia *nivelurile ridicate ale afectivității negative se asociază cu valori mai puțin favorabile ale funcționării universitare*, reflectate prin stare de bine mai scăzută, adaptare academică mai slabă și adaptare relațională mai redusă. Analiza acestor relații este relevantă pentru științele educației deoarece oferă date necesare pentru înțelegerea condițiilor care susțin sau fragilizează adaptarea studentului la mediul

universitar. Rezultatele obținute pot fundamenta ulterior un demers de consiliere educațională orientat spre prevenție, dezvoltarea competențelor emoționale, consolidarea adaptării academice și sprijinirea unei funcționări universitare echilibrate.

Pentru testarea ipotezelor formulate în cadrul experimentului de constatare au fost utilizate analize corelaționale, adecvate scopului de a evidenția direcția și intensitatea relațiilor dintre variabilele investigate. Astfel, verificarea ipotezelor 1 și 2 s-a realizat prin calcularea coeficienților de corelație Pearson între afectivitatea negativă, competența emoțională și dimensiunile funcționării universitare.

În scopul verificării ipotezei 1, conform căreia nivelurile ridicate ale afectivității negative se asociază cu niveluri mai scăzute ale competențelor emoționale, au fost calculați coeficienții de corelație Pearson între scorul afectivității negative și scorurile competențelor emoționale la nivel intrapersonal, interpersonal și global.

Tabelul 3.4. Matricea corelații bivariată între afectivitatea negativă și competența emoțională

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|-----|--------|-------|-------|------|
| Afectivitatea negativă pretest | r | 1 | | | |
| | sig | .000 | | | |
| Competența emoțională globală pretest | r | -0.412 | 1 | | |
| | sig | .000 | .000 | | |
| Competența emoțională intrapersonală pretest | r | -0.333 | 0.895 | 1 | |
| | sig | .000 | .000 | .000 | |
| Competența emoțională interpersonală pretest | r | -.404 | 0.888 | 0.590 | 1 |
| | sig | .000 | .000 | .000 | .000 |

Rezultatele obținute indică existența unor corelații negative, semnificative statistic, între afectivitatea negativă și competența emoțională globală ($r = -0.412$, $p < .001$), competența emoțională intrapersonală ($r = -0.333$, $p = .001$) și competența emoțională interpersonală ($r = -0.404$, $p < .001$). Direcția negativă a acestor corelații arată că, pe măsură ce nivelul afectivității negative crește, nivelul competenței emoționale tinde să scadă.

Referitor intensitatea relațiilor, valorile coeficienților de corelație indică asocieri de intensitate moderată. Aceasta sugerează că afectivitatea negativă și competențele emoționale sunt legate într-o manieră consistentă, dar nu exclusivă, ceea ce permite presupunerea că și alți factori personali, educaționali sau contextuali pot contribui la variația competențelor emoționale a studenților. Pentru aprofundarea interpretării, a fost calculat coeficientul de determinare (r^2), care exprimă proporția de variație comună dintre variabile. Astfel, afectivitatea negativă se asociază cu 16,9% din variația competenței emoționale globale, cu 11,1% din variația competenței emoționale intrapersonale și cu 16,3% din variația competenței emoționale interpersonale. Aceste valori

confirmă faptul că relația dintre afectivitatea negativă și competențele emoționale este relevantă, dar nu totală, ceea ce susține posibilitatea intervenției educaționale asupra dezvoltării competențelor emoționale. (Anexa 9)

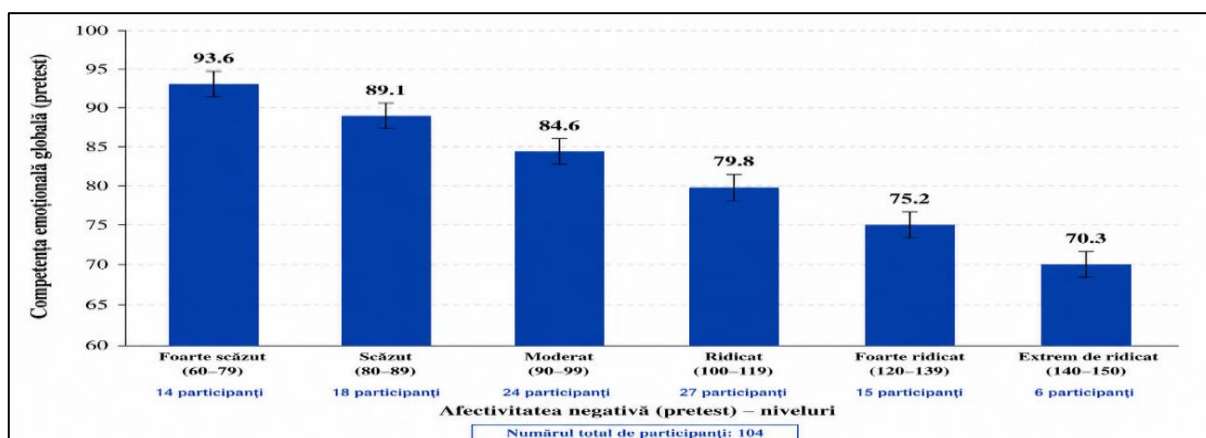


Figura 3.7. Relația dintre afectivitatea negativă și competența emoțională globală la studenți

Datele prezentate în figura 3.7, evidențiază existența unei relații inverse între nivelul afectivității negative și competența emoțională globală la etapa de pretest, în cadrul eșantionului de 104 studenți. Astfel, studenții care înregistrează un *nivel foarte scăzut* al afectivității negative (60–79) prezintă cea mai *ridică* valoare a competenței emoționale globale (93,6). Pe măsură ce nivelul afectivității negative crește, se observă o diminuare progresivă a competenței emoționale globale. În cazul *nivelului scăzut* al afectivității negative (80–89), competența emoțională globală este de 89,1, iar pentru *nivelul moderat* (90–99) aceasta scade la 84,6.

Totodată, la studenții cu *nivel ridicat* al afectivității negative (100–119), competența emoțională globală *se reduce* la 79,8, iar în cazul *nivelului foarte ridicat* (120–139) aceasta ajunge la 75,2. Cea mai *scăzută valoare* a competenței emoționale globale (70,3) este înregistrată la studenții care prezintă un nivel *extrem de ridicat* al afectivității negative (140–150).

Distribuția studenților indică faptul că cele mai numeroase categorii sunt cele cu *nivel moderat* și *ridicat* al afectivității negative (24 și, respectiv, 27 studenți), ceea ce evidențiază prezența unei ponderi semnificative a studenților care manifestă dificultăți emoționale și adaptative în mediul universitar. Prin urmare, analiza datelor confirmă direcția evidențiată în literatura de specialitate, care susține existența unei relații inverse între afectivitatea negativă și competențele emoționale. Astfel, studenții care manifestă niveluri ridicate ale afectivității negative tind să întâmpine dificultăți mai mari în identificarea, înțelegerea și reglarea emoțiilor, iar rezultatele prezentei cercetări confirmă această tendință în cazul studenților investigați.

Corelațiile negative identificate între afectivitatea negativă și competențele emoționale la nivel global, intrapersonal și interpersonal, arată că studenții care resimt mai intens stări de

tensiune, nervozitate, disconfort afectiv sau stres dispun, în general, de resurse emoționale mai reduse pentru gestionarea acestor trăiri. O posibilă explicație a acestei relații poate fi formulată prin raportare la faptul că emoțiile pot fi reglate în diferite momente ale apariției și manifestării lor, prin mecanisme precum orientarea atenției, reevaluarea cognitivă sau modularea răspunsului emoțional. Astfel, un nivel mai scăzut al competențelor emoționale pot limita capacitatea studentului de a înțelege ceea ce trăiește, de a-și regla reacțiile și de a transforma experiențele afective dificile în conduite adaptative

Din perspectivă educațională, rezultatele au o semnificație deosebită, deoarece afectivitatea negativă nu rămâne doar o experiență interioară a studentului, ci poate influența modul în care acesta se raportează la învățare, la sarcinile academice și la relațiile din mediul universitar.

Cercetările realizate de E. Rusu [154], T. Bradberry și G. Greaves [28] au demonstrat că inteligența emoțională este asociată cu performanța academică, iar efectele acestei relații sunt mai pronunțate în cazul abilităților emoționale evaluate ca aptitudini. În aceeași direcție, cercetările recente privind învățarea socio-emoțională [23], [54], relevă faptul că dezvoltarea competențelor emoționale contribuie la îmbunătățirea funcționării academice, a implicării în învățare și a stării de bine a studenților. Analiza diferențiată a rezultatelor confirmă faptul că relația dintre afectivitatea negativă și competențele emoționale se manifestă atât la nivel intrapersonal, cât și interpersonal. La nivel intrapersonal, corelația negativă sugerează că studenții cu afectivitate negativă mai ridicată pot întâmpina dificultăți în autocunoaștere, în clarificarea propriilor emoții și în autoreglare. La nivel interpersonal, relația negativă indică posibile dificultăți în comunicare, cooperare, empatie și gestionarea relațiilor cu ceilalți. Faptul că această asociere apare consecvent în ambele planuri justifică necesitatea unei intervenții educaționale care să vizeze atât raportul studentului cu sine, cât și raportul său cu mediul relațional universitar.

Astfel că, prin datele obținute, *ipoteza 1* a fost confirmată. Rezultatele pun în evidență necesitatea unui program de consiliere educațională orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale ale studenților, cu accent pe autocunoaștere, autoreglare emoțională, exprimare adecvată a emoțiilor și relaționare adaptativă. O asemenea intervenție nu urmărește eliminarea trăirilor negative, ci formarea resurselor prin care studentul să le poată înțelege, gestiona și integra într-un mod favorabil adaptării universitare.

Extinzând analiza relațiilor investigate, devine relevantă examinarea modului în care afectivitatea negativă se reflectă în funcționarea universitară a studenților. Dacă în raport cu competențele emoționale aceasta indică un dezechilibru la nivelul resurselor interne, este de așteptat ca efectele sale să se manifeste și la nivelul stării de bine și al adaptării academice și relaționale.

Pentru verificarea ipotezei 2, potrivit căreia nivelurile ridicate ale afectivității negative se asociază cu valori mai puțin favorabile ale funcționării universitare, au fost calculați coeficienții de corelație Pearson între scorul afectivității negative și scorurile inversate ale dimensiunilor funcționării universitare: starea de bine, adaptarea relațională și adaptarea academică.

Tabelul 3.5. Matricea corelației bivariată între afectivitatea negativă, starea de bine, adaptarea relațională, adaptarea academică (Anexa 10)

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------------|-----|--------|-------|-------|------|
| Afectivitatea negativă pretest | r | 1 | | | |
| | sig | .000 | | | |
| Starea de bine | r | -0.622 | 1 | | |
| | sig | .000 | .000 | | |
| Adaptarea relațională | r | -0.610 | 0.510 | 1 | |
| | sig | .000 | .000 | .000 | |
| Adaptarea academică | r | -0.535 | 0.686 | 0.550 | 1 |
| | sig | .000 | .000 | .000 | .000 |

Rezultatele obținute evidențiază corelații negative, semnificative statistic, între afectivitatea negativă și starea de bine ($r = -.622$, $p < .001$), adaptarea relațională ($r = -.610$, $p < .001$) și adaptarea academică ($r = -.535$, $p < .001$). Direcția negativă a acestor relații indică faptul că, pe măsură ce nivelul afectivității negative crește, nivelul funcționării universitare tinde să se diminueze. În ceea ce privește intensitatea relațiilor, valorile coeficienților de corelație indică asocieri de intensitate moderat-ridicată.

Cea mai puternică asociere se observă între afectivitatea negativă și starea de bine, urmată îndeaproape de relația cu adaptarea relațională. Relația cu adaptarea academică, deși ușor mai redusă, rămâne semnificativă și relevantă din punct de vedere educațional. Pentru aprofundarea interpretării, a fost calculat coeficientul de determinare (r^2), care exprimă proporția de variație comună dintre variabile.

Astfel, *afectivitatea negativă* se asociază cu aproximativ 38,7% din variația *stării de bine*, 37,2% din variația *adaptării relaționale* și 28,6% din variația *adaptării academice*. Aceste valori arată că afectivitatea negativă are o legătură consistentă cu funcționarea universitară, mai ales cu dimensiunile care se referă la echilibrul personal și integrarea relațională a studentului.

Datele prezentate în figura 3.8. demonstrează că afectivitatea negativă exercită o influență semnificativă asupra principalilor indicatori ai adaptării și funcționării studenților în mediul universitar.

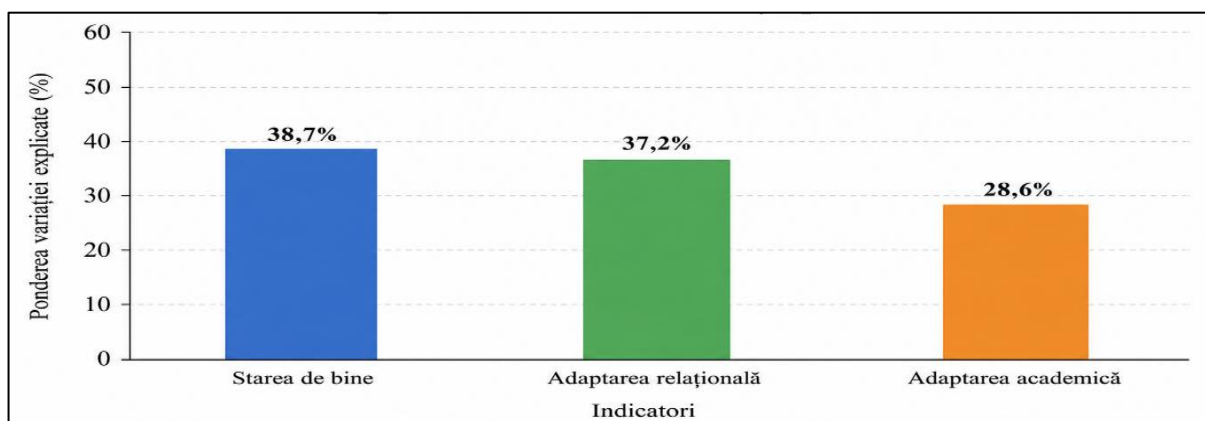


Figura 3.8. Pondere variației indicatorilor afectivității negative (Anexa 11)

Astfel, cea mai mare pondere a variației explicate de afectivitatea negativă se înregistrează în cazul *stării de bine* (38,7%), ceea ce demonstrează că intensificarea afectivității negative afectează direct echilibrul emoțional, satisfacția personală și percepția pozitivă asupra experienței universitare. În mod similar, afectivitatea negativă explică 37,2% din variația *adaptării relaționale*, confirmând impactul acesteia asupra calității relațiilor interpersonale, integrării sociale și comunicării cu colegii și cadrele didactice. Nivelurile crescute ale afectivității negative pot conduce la dificultăți de relaționare, retragere socială și diminuarea sentimentului de apartenență la mediul universitar. Totodată, 28,6% din variația *adaptării academice* este asociată cu afectivitatea negativă, ceea ce indică faptul că stările emoționale negative influențează motivația pentru învățare, capacitatea de concentrare, implicarea în activitățile academice și eficiența adaptării la cerințele universitare.

Prin urmare putem conchide, analiza datelor confirmă faptul că *afectivitatea negativă* reprezintă un factor relevant în *diminuarea stării de bine și a adaptării studenților*, având cel mai puternic impact asupra dimensiunii emoționale și relaționale. Rezultatele argumentează necesitatea dezvoltării unor intervenții de consiliere educațională orientate spre prevenirea și reducerea afectivității negative în mediul universitar.

Analiza datelor confirmă *ipoteza 2*, conform căreia nivelurile ridicate ale afectivității negative se asociază cu diminuarea stării de bine, cu dificultăți de adaptare relațională și cu un nivel mai redus al adaptării academice. Aceste rezultate evidențiază faptul că afectivitatea negativă depășește sfera unei dificultăți emoționale individuale, influențând semnificativ modul în care studentul se adaptează, interacționează și funcționează în mediul universitar.

Adaptarea la mediul universitar este concepută ca un proces multidimensional, ce include componente academice, sociale, personale și emoționale. Adaptarea studentului la facultate nu poate fi redusă la performanța academică, ci presupune și capacitatea de integrare relațională,

echilibru personal și angajare în mediul instituțional. Ea este asociată cu o serie de factori personali și contextuali, iar dificultățile emoționale pot vulnerabiliza semnificativ parcursul studentului.

Asocierea cea mai puternică dintre afectivitatea negativă și starea de bine, arată că trăirile afective negative frecvente reduc satisfacția, echilibrul personal și percepția capacității de a face față solicitărilor cotidiene. Starea de bine nu reprezintă doar absența disconfortului, ci include funcționarea pozitivă, sentimentul de sens, echilibrul interior și satisfacția față de propria viață. Prin urmare, nivelurile ridicate ale afectivității negative pot diminua tocmai aceste dimensiuni ale funcționării personale.

Afectivitatea negativă poate reduce disponibilitatea studentului pentru comunicare, cooperare și participare la viața grupului, ceea ce poate afecta calitatea relațiilor educaționale. Astfel, stările de tensiune, stres, oboseală sau descurajare pot limita implicarea studentului în sarcinile academice și pot reduce perseverența în fața dificultăților de învățare. Faptul că această relație este ușor mai redusă decât cele cu starea de bine și adaptarea relațională sugerează că adaptarea academică este influențată și de alți factori, precum pregătirea anterioară, strategiile de învățare, sprijinul instituțional sau cerințele programului de studii.

Rezultatele obținute în analiza *ipotezelor 1 și 2* au conturat o imagine consistentă asupra relațiilor dintre afectivitatea negativă, competența emoțională și funcționarea universitară, aceasta din urmă fiind exprimată prin starea de bine, adaptarea relațională și adaptarea academică. Acestea evidențiază tendințele întregului eșantion investigat, fără a surprinde însă posibilele diferențe dintre categoriile de studenți raportat la criteriile statut ocupațional și traseu educațional anterior.

Studenții nu constituie un grup omogen, iar caracteristici precum statutul ocupațional și traseul educațional anterior pot influența atât intensitatea trăirilor afective negative, cât și nivelul resurselor emoționale disponibile. În așa fel, *ipoteza 3* extinde analiza de la relațiile dintre variabile la identificarea eventualelor diferențe dintre categorii de studenți, urmărind dacă afectivitatea negativă și competențele emoționale prezintă particularități în funcție de statutul ocupațional și de traseul educațional anterior.

Pentru verificarea *ipotezei 3* au fost utilizate *teste t* pentru eșantioane independente. Analiza a urmărit identificarea diferențelor privind afectivitatea negativă și competențele emoționale în raport cu statutul ocupațional și traseul educațional anterior al studenților.

În raport cu *statutul ocupațional*, rezultatele evidențiază o diferență semnificativă statistic la nivelul afectivității negative. *Testul Levene* confirmă omogenitatea varianțelor, $F = .031$, $p = .861$, iar testul *t* indică o diferență semnificativă între cele două grupuri, $t(102) = -3.348$, $p = .001$. Studenții angajați au obținut scoruri mai ridicate la afectivitate negativă ($n = 24$, $M = 125.42$, $SD = 7.79$), comparativ cu studenții neangajați ($n = 80$, $M = 118.88$, $SD = 8.57$). Mărimea efectului

este moderat-mare, $d \approx 0.78$, ceea ce indică o diferență relevantă din punct de vedere practic.

În cazul competențelor emoționale, nu au fost identificate diferențe semnificative între studenții angajați și cei neangajați. Rezultatele sunt nesemnificative pentru competența emoțională globală, $t(32.503) = .317$, $p = .754$, pentru competența emoțională intrapersonală, $t(102) = .865$, $p = .389$, și pentru competența emoțională interpersonală, $t(102) = -.245$, $p = .807$. Mărimile efectului sunt mici sau neglijabile, iar intervalele de încredere includ valoarea 0, ceea ce indică absența unor diferențe relevante între cele două grupuri.

Prin urmare, statutul ocupațional diferențiază semnificativ nivelul afectivității negative, dar nu diferențiază nivelul competențelor emoționale.

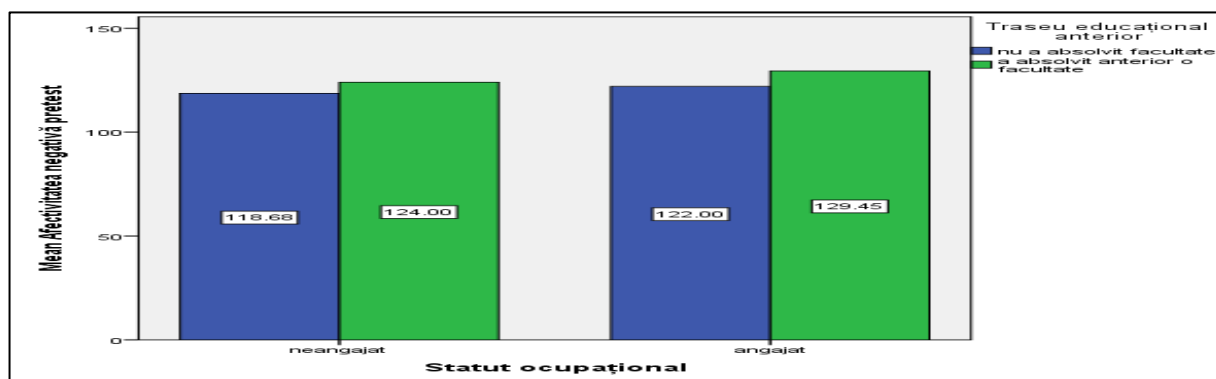


Figura 3.9. Diferențe privind afectivitatea negativă în funcție de statutul ocupațional al studenților. (Anexa 12)

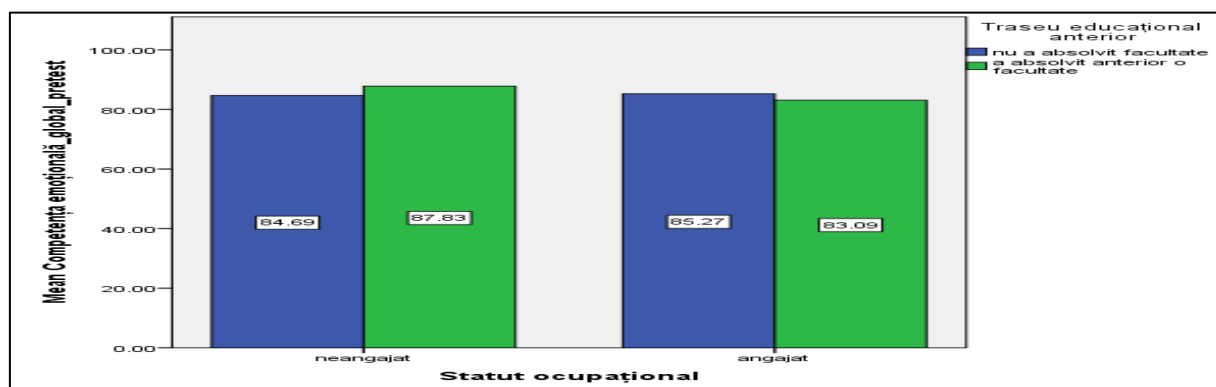


Figura 3.10. Diferențe privind competențele emoționale în funcție de statutul ocupațional al studenților. (Anexa 12)

În raport cu traseul educațional anterior, rezultatele indică o diferență semnificativă statistic la nivelul afectivității negative. Testul Levene nu este semnificativ, $F = 3.408$, $p = .068$, ceea ce permite asumarea omogenității varianțelor. Testul t evidențiază o diferență semnificativă între grupuri, $t(102) = -3.844$, $p < .001$. Studenții care au absolvit anterior o facultate au raportat niveluri mai ridicate ale afectivității negative ($n = 14$, $M = 128.29$, $SD = 4.58$), comparativ cu studenții care nu au absolvit anterior o facultate ($n = 90$, $M = 119.16$, $SD = 8.67$). Mărimea efectului este

mare, $d \approx 1.10$, ceea ce sugerează o diferență importantă între cele două grupuri. Totuși, această valoare trebuie interpretată cu prudență, având în vedere dezechilibrul numeric dintre grupuri și numărul redus al studenților care au absolvit anterior o facultate.

În cazul competențelor emoționale, rezultatele nu indică diferențe semnificative în funcție de traseul educațional anterior. Diferențele sunt nesemnificative pentru competența emoțională globală, $t(15.339) = .289$, $p = .776$, pentru competența emoțională intrapersonală, $t(14.684) = .490$, $p = .631$, și pentru competența emoțională interpersonală, $t(102) = -.049$, $p = .961$. Diferențele dintre medii sunt minime, iar mărimile efectului sunt neglijabile, ceea ce arată că traseul educațional anterior nu este asociat cu variații relevante ale competenței emoționale.

Astfel, traseul educațional anterior diferențiază semnificativ afectivitatea negativă, dar nu diferențiază competențele emoționale.

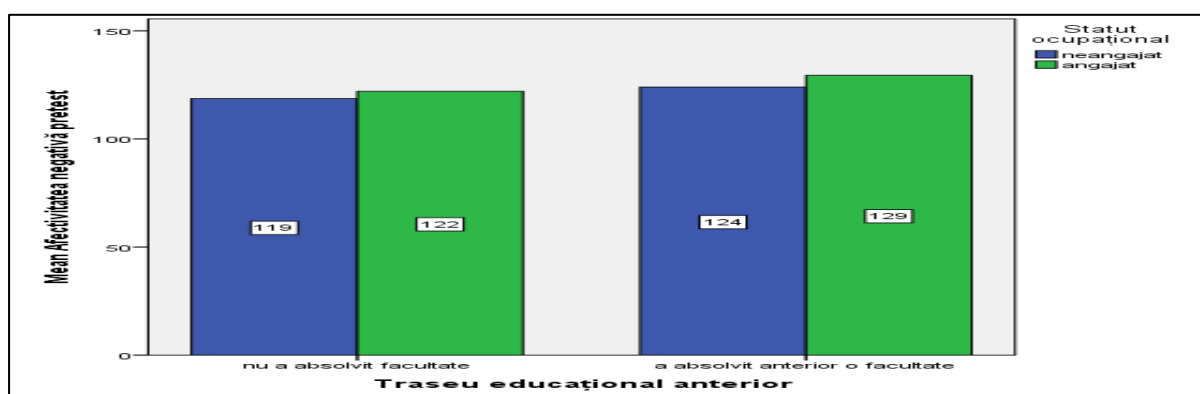


Figura 3.11. Diferențe privind afectivitatea negativă în funcție de traseul educațional anterior al studenților (Anexa 13)

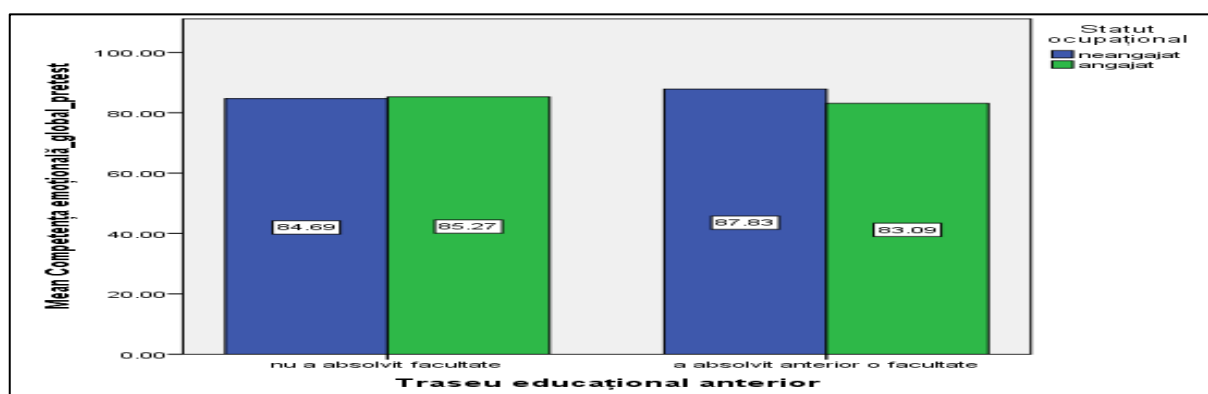


Figura 3.12. Diferențe privind competențele emoționale în funcție de traseul educațional anterior al studenților (Anexa 13)

Rezultatele obținute pentru *ipoteza 3* conturează un tipar coerent: atât statutul ocupațional, cât și traseul educațional anterior diferențiază semnificativ nivelul afectivității negative, însă nu produc diferențe semnificative la nivelul competențelor emoționale. Această asimetrie sugerează că afectivitatea negativă este mai sensibilă la condițiile concrete de viață ale studentului, în timp

ce competențele emoționale este mai stabilă și mai puțin dependentă de aceste caracteristici contextuale imediate. Nivelul mai ridicat al afectivității negative în rândul studenților angajați poate fi explicat prin cumularea rolurilor academice și profesionale. Îmbinarea cerințelor universitare cu responsabilitățile de la locul de muncă poate genera presiune temporală, oboseală, dificultăți de organizare și suprasolicitare. Această interpretare este susținută de literatura privind studenții angajați, care arată că statutul ocupațional este relevant în analiza burnoutului, stresului și inadapării academice, deoarece solicitările multiple pot afecta implicarea în sarcinile universitare și starea de bine a studenților. În acest sens, nivelul mai ridicat al afectivității negative observat la studenții angajați poate fi interpretat ca expresie a presiunii generate de cumularea rolurilor academice și profesionale.

În ceea ce privește *traseul educațional anterior*, nivelul mai ridicat al afectivității negative la studenții care au absolvit anterior o facultate poate fi înțeles prin raportare la literatura despre studenții non-tradiționali și adulți. Aceasta arată că revenirea sau continuarea studiilor universitare presupune frecvent provocări specifice, precum adaptarea la cerințe academice noi, gestionarea responsabilităților profesionale sau familiale, reevaluarea propriului parcurs educațional și nevoia unui sprijin educațional diferențiat. Așadar, studenții cu un traseu educațional anterior pot resimți presiuni suplimentare în raport cu noul parcurs universitar, ceea ce poate contribui la intensificarea afectivității negative.

Absența diferențelor semnificative privind competențele emoționale indică faptul că statutul ocupațional și traseul educațional anterior nu sunt, în sine, suficiente pentru a diferenția nivelul resurselor emoționale ale studenților. Competențele emoționale pot fi înțelese ca un ansamblu de abilități de identificare, înțelegere, exprimare și reglare a emoțiilor, care se formează gradual prin experiențe de socializare, educație, reflecție personală și interacțiuni repetate. Literatura de specialitate susține că aceste abilități pot fi dezvoltate prin intervenții educaționale sistematice, însă nu se modifică automat ca efect al apartenenței la o anumită categorie de studenți. Astfel, faptul că studenții sunt angajați sau au absolvit anterior o facultate nu implică neapărat diferențe în nivelul competențelor emoționale.

Din perspectivă aplicativă, rezultatele au implicații importante pentru proiectarea programului de consiliere educațională. Pe de o parte, studenții angajați și cei care au absolvit anterior o facultate pot necesita o atenție sporită, deoarece prezintă niveluri mai ridicate ale afectivității negative. Pe de altă parte, lipsa diferențelor semnificative în ceea ce privește competențele emoționale sugerează că intervențiile pentru dezvoltarea resurselor emoționale pot fi adresate întregului grup de studenți, într-o manieră unitară. Totuși, aceste intervenții ar trebui să includă componente flexibile, adaptate situațiilor concrete care pot accentua vulnerabilitatea

afectivă. Prin urmare, *ipoteza 3* este susținută parțial. Rezultatele confirmă existența unor diferențe semnificative privind afectivitatea negativă în funcție de statutul ocupațional și de traseul educațional anterior, însă nu confirmă existența unor diferențe semnificative privind competențele emoționale. Această constatare susține ideea că vulnerabilitatea afectivă este mai sensibilă la contextul concret de viață al studentului, în timp ce competențele emoționale se conturează ca o resursă relativ stabilă, care poate fi consolidată prin intervenții educaționale sistematice.

Concluzii. *Experimentul de constatare* a evidențiat existența unor manifestări semnificative ale afectivității negative în rândul studenților, cele mai accentuate fiind nervozitatea și disconfortul afectiv, oboseala asociată simptomelor somatice și dificultățile de gestionare a stresului. Rezultatele obținute confirmă existența unor vulnerabilități afective care influențează adaptarea și funcționarea universitară a studenților.

Analiza competențelor emoționale a demonstrat că principala vulnerabilitate se manifestă la nivel intrapersonal, doar 5,8% dintre participanți se situează la nivel înalt, în timp ce 40,4% se află la nivel scăzut, ceea ce semnalează dificultăți în identificarea, înțelegerea și reglarea propriilor emoții. La nivel interpersonal, distribuția este mai echilibrată, iar capacitatea de raportare la emoțiile celorlalți este mai bine dezvoltată. Această asimetrie arată că principala vulnerabilitate a studenților se află în raportul cu sine, nu în raport cu ceilalți.

Statutul ocupațional și traseul educațional anterior diferențiază semnificativ nivelul afectivității negative, dar nu și nivelul competențelor emoționale. Studenții angajați și cei care au absolvit anterior o facultate prezintă niveluri mai ridicate ale afectivității negative, ceea ce indică oportunitatea unei abordări sensibile la profilul acestor categorii. În același timp, omogenitatea relativă a competențelor emoționale între categorii sugerează că dezvoltarea acestei resurse poate fi adresată într-o formă comună întregului grup de studenți. S-a constatat că afectivitatea negativă influențează semnificativ funcționarea universitară, reflectându-se asupra stării de bine, adaptării academice și adaptării relaționale. Pe baza rezultatelor obținute, etapa formativă a cercetării a fost orientată spre elaborarea și implementarea unui Program de consiliere educațională centrat pe dezvoltarea competențelor emoționale, gestionarea stresului și optimizarea adaptării academice și relaționale, în vederea prevenirii afectivității negative în mediul universitar.

3.3. Programul de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

Experimentul de formare (Studiul 2) s-a fundamentat pe rezultatele obținute în cadrul experimentului de constatare, care au permis identificarea nivelului afectivității negative, a competențelor emoționale, precum și a principalilor indicatori ai funcționării universitare: starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională. Analiza datelor experimentale a evidențiat necesitatea elaborării și implementării unor intervenții educaționale orientate spre prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative în mediul universitar.

Experimentul de formare a avut un rol important în cadrul demersului experimental, deoarece a permis trecerea de la *diagnoza inițială* la *intervenția educațională propriu-zisă*. Această etapă a contribuit la aplicarea rezultatelor obținute în experimentul de constatare și la transformarea acestora în intervenții formative concrete, adaptate nevoilor emoționale și educaționale ale studenților, identificate în mediul universitar.

Organizarea și desfășurarea activităților experimentale s-au fundamentat pe *Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, elaborat în cadrul prezentei cercetări, care a oferit cadrul conceptual, metodologic și praxiologic necesar proiectării și realizării intervenției formative. Totodată, acesta a facilitat structurarea coerentă a intervenției educaționale, prin integrarea dimensiunilor preventive, formative, în scopul dezvoltării competențelor emoționale, susținerii adaptării academice și relaționale și optimizării stării de bine în mediul universitar.

Valorificarea modelului teoretic s-a concretizat în elaborarea și implementarea unui *Program de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, care este o soluție educațională de prevenire și diminuare a manifestărilor afectivității negative în mediul universitar.

Sopul experimentului de formare a constat în elaborarea și implementarea *Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, prin dezvoltarea competențelor emoționale și susținerea adaptării academice, relaționale și a stării de bine a studenților*.

Obiectivele experimentului de formare au urmărit:

1. Aplicarea Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale și susținerea adaptării academice, relaționale și a stării de bine a studenților.

2. Valorificarea strategiilor și activităților de consiliere educațională în vederea prevenirii afectivității negative și dezvoltării competențelor emoționale, a adaptării academice și relaționale a studenților.

3. Optimizarea și consolidarea competențelor emoționale, a capacităților de adaptare academică și relațională ale studenților, în vederea susținerii stării de bine și prevenirii afectivității negative în mediul universitar.

În corespundere cu scopul și obiectivele experimentului de formare, a fost formulată următoarea *ipoteză*: se presupune că implementarea Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar va contribui la diminuarea manifestărilor afectivității negative și la dezvoltarea competențelor emoționale ale studenților, reflectându-se pozitiv asupra adaptării academice, adaptării relaționale și stării de bine în mediul universitar.

Programul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar reprezintă un ansamblu organizat de activități, strategii și intervenții educaționale, orientate spre identificarea, prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative la studenți, prin consolidarea competențelor emoționale și a capacităților de adaptare academică și relațională, în vederea susținerii stării de bine în mediul universitar.

Scopul programului constă în dezvoltarea competențelor emoționale și susținerea capacităților de adaptare academică și relațională, necesare menținerii echilibrului psiho-emoțional și stării de bine în mediul universitar.

Fundamentarea teoretică și metodologică a Programului de consiliere educațională se înscrie în cadrul interdisciplinar al științelor educației, integrând repere conceptuale și praxiologice din pedagogie, psihologia educației, consilierea psihopedagogică, teoriile dezvoltării socio-emoționale și educația centrată pe student. În concordanță cu aceste repere teoretice, proiectarea Programului de consiliere educațională a avut la baza contribuții relevante din literatura de specialitate privind competențele emoționale, autoreglarea emoțională și consilierea educațională (A. Băban [14], Cojocaru-Borozan [50], T. Bradbery și G. Greavis [29], M. Brillon [30], D. Goleman [97], E. Rusu [154], J. Segal [156], S.J. Stein și H.E. Book [162] etc.)

Pornind de la aceste considerente teoretice și metodologice, Programul de consiliere educațională este fundamentat pe o abordare *preventivă și formativă*, orientată spre dezvoltarea armonioasă a personalității studentului, optimizarea adaptării academice și relaționale, precum și susținerea stării de bine și a echilibrului emoțional în mediul universitar. Acesta a fost conceput ca un ansamblu coerent de activități formative, organizate progresiv, având ca finalitate prevenirea afectivității negative și optimizarea funcționării studentului în mediul universitar.

Necesitatea implementării programului este susținută de frecvența ridicată a manifestărilor

afectivității negative în rândul studenților și de impactul acestora asupra funcționării psiho-educative. În acest context, intervenția propusă are un rol preventiv și ameliorativ, contribuind la menținerea echilibrului emoțional și la optimizarea adaptării studenților la mediul universitar.

Modul de organizare a programului. Implementarea *Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar* s-a realizat în cadrul grupului experimental, constituit din **54 de studenți** din anul I de studii, de la programul de licență Pedagogia învățământului primar și preșcolar. Alegerea grupului-țintă este justificată de particularitățile perioadei de tranziție și adaptare la mediul universitar, caracterizată prin solicitări crescute la nivel emoțional, academic și relațional.

Aplicarea Programului de consiliere educațională a avut loc în mediul universitar, în cadrul spațiilor destinate activităților didactice și de consiliere din centrele universitare Pitești și Râmnicu Vâlcea, în condiții favorabile desfășurării activităților interactive și experiențiale.

Programul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar s-a desfășurat pe parcursul anului universitar, prin realizarea a 8 activități formative organizate lunar, în perioada octombrie 2023 – mai 2024. Activitățile au fost structurate gradual, urmărind trecerea de la autocunoaștere și conștientizarea propriilor trăiri emoționale spre dezvoltarea competențelor emoționale și a autoreglării emoționale, precum și aplicarea acestora în contexte academice și relaționale specifice mediului universitar.

În vederea asigurării eficienței Programului de consiliere educațională și a valorificării optime a activităților formative propuse, implementarea intervenției a presupus implicarea activă a studenților și respectarea unor *condiții pedagogice și psihoeducaționale esențiale*:

- conștientizarea importanței participării la activitățile de consiliere educațională orientate spre prevenirea afectivității negative;
- manifestarea unei atitudini pozitive și responsabile față de dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea echilibrului afectiv;
- susținerea continuității și coerenței implicării în activitățile formative și experiențiale;
- crearea unui climat relațional securizant și favorabil exprimării emoționale și comunicării deschise;
- conștientizarea propriilor trăiri afective și a modului în care acestea influențează adaptarea academică și relațională;
- identificarea, acceptarea și gestionarea adaptativă a emoțiilor și sentimentelor generate de situațiile specifice mediului universitar.

Respectarea acestor *condiții pedagogice și psihoeducaționale* a contribuit la crearea unui cadru relațional favorabil implicării active a studenților în activitățile Programului de consiliere

educațională, susținând dezvoltarea competențelor emoționale, optimizarea adaptării academice și relaționale, precum și prevenirea manifestărilor afectivității negative în mediul universitar.

În cadrul experimentului de formare s-a ținut cont de diverse particularități și condiții specifice care puteau influența desfășurarea și eficiența intervenției, precum: motivația diferită a studenților pentru participare, stresul academic, oboseala și suprasolicitarea emoțională, dificultățile personale și relaționale, precum și diferențele individuale privind nivelul competențelor emoționale, capacitățile de adaptare, trăsăturile de personalitate, interesele și experiențele de viață ale participanților.

Pentru asigurarea coerenței, eficienței și caracterului științific al intervenției formative, ne-am condus de anumite *principii*.

Principiile de implementare a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar:

✓ *principiul centrării pe student* – valorificarea nevoilor emoționale, educaționale și relaționale ale studenților și adaptarea intervenției la particularitățile individuale ale acestora;

✓ *principiul prevenției* – orientarea activităților spre identificarea timpurie și diminuarea manifestărilor afectivității negative, înainte ca acestea să afecteze semnificativ adaptarea și funcționarea universitară;

✓ *principiul dezvoltării competențelor emoționale* – formarea și consolidarea capacităților de autoreglare emoțională, autocunoaștere, empatie și gestionare constructivă a emoțiilor;

✓ *principiul abordării integrative* – corelarea dimensiunilor afective, cognitive, relaționale și educaționale în cadrul activităților de consiliere educațională și dezvoltare personală;

✓ *principiul participării active* – implicarea directă și conștientă a studenților în activitățile formative și experiențiale ale Programului;

✓ *principiul confidențialității și securității emoționale* – asigurarea unui climat de încredere, respect și acceptare, favorabil exprimării emoționale și reflecției personale;

✓ *principiul individualizării intervenției* – adaptarea strategiilor și activităților formative la nivelul afectivității negative și la particularitățile psihoeducaționale ale studenților;

✓ *principiul colaborării și suportului relațional* – stimularea cooperării, comunicării și relațiilor de sprijin între participanți și cadrele implicate în Program;

✓ *principiul continuității și sistematizării* – organizarea etapizată și coerentă a activităților de consiliere educațională pe parcursul întregului Program;

Respectarea acestora a contribuit la creșterea eficienței Programului și la obținerea unor rezultate formative stabile și relevante în plan afectiv și psihoeducațional.

Metodologia de implementare a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar a fost fundamentată pe abordarea integrativă a consilierii educaționale, orientată spre dezvoltarea competențelor emoționale, prevenirea manifestărilor afectivității negative și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților.

Aplicarea Programului s-a realizat etapizat, în concordanță cu obiectivele cercetării experimentale și cu particularitățile psihoeducaționale ale grupului experimental. Organizarea metodologică a intervenției a presupus corelarea activităților formative și de consiliere cu nevoile emoționale și educaționale identificate în cadrul experimentului de constatare.

Metodologia de implementare a *Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar* a inclus următoarele etape (figura 3.13):



Figura 3.13. Metodologia de implementare a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

În literatura de specialitate este evidențiată o diversitate de activități, metode și strategii orientate atât spre evaluarea și dezvoltarea competențelor emoționale, cât și spre prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative, acestea reprezentând instrumente eficiente pentru sprijinirea studenților în procesul de conștientizare, înțelegere și gestionare adecvată a propriilor emoții și dificultăți afective.

Opțiunea pentru anumite activități, metode, strategii și tehnici de consiliere educațională a constituit o decizie complexă, realizată în raport cu finalitățile urmărite, conținutul Programului de consiliere educațională, particularitățile psihosociale ale subiecților implicați în cercetare, precum și cu specificul de vârstă și individual al studenților participanți.

Activitățile Programului de consiliere au fost realizate atât în cadrul cursurilor de specialitate, cât și în contexte extracurriculare, prin *atelier formative, workshopuri, sesiuni de*

consiliere educațională și activități experiențiale. Acestea au urmărit dezvoltarea competențelor emoționale, autoreglări, consolidarea abilităților relaționale, dezvoltarea mecanismelor de coping adaptativ și susținerea stării de bine a studenților în mediul universitar.

Metodologia implementării Programului a avut un caracter flexibil și adaptativ, permițând ajustarea strategiilor și activităților în funcție de nivelul afectivității negative, de particularitățile grupului și de progresul înregistrat pe parcursul intervenției formative.

Programul de consiliere educațională a fost proiectat și implementat ca un demers educațional complex și coerent, structurat pe *etape succesive*, orientate spre asigurarea eficienței și continuității intervenției formative. Organizarea etapizată a programului a facilitat desfășurarea sistematică a activităților de consiliere educațională și adaptarea acestora la particularitățile emoționale, academice și relaționale ale studenților, în scopul prevenirii și diminuării manifestărilor afectivității negative în mediul universitar.

Etapele Programului de consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar:

1. ***Proiectarea activităților experimentale de consiliere educațională.*** Prima etapă a Programului a fost orientată spre *proiectarea și organizarea activităților experimentale de consiliere educațională*, în concordanță cu scopul, obiectivele și ipoteza cercetării. În această etapă au fost stabilite direcțiile de intervenție, conținuturile formative, strategiile și metodele de consiliere educațională, precum și modalitățile de organizare și evaluare a activităților.

Proiectarea Programului s-a fundamentat pe rezultatele experimentului de constatare și pe Modelul teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, elaborat în cadrul acestei cercetări. Activitățile au fost selectate și adaptate în raport cu particularitățile emoționale, academice și relaționale ale studenților, urmărind dezvoltarea competențelor emoționale și susținerea stării de bine în mediul universitar.

2. ***Aplicarea activităților formative în grupul experimental, în cadrul activităților de seminar.*** A doua etapă a presupus *implementarea activităților formative și de consiliere educațională în cadrul grupului experimental* în procesul didactic universitar. În cadrul seminariilor au fost integrate activități orientate spre dezvoltarea competențelor emoționale, autoreglarea emoțională, dezvoltarea comunicării asertive și gestionarea stresului academic. Totodată, activitățile au inclus ateliere formative, workshopuri, activități experiențiale și exerciții interactive, care au favorizat implicarea activă a studenților și dezvoltarea relațiilor de cooperare și sprijin interpersonal. Implementarea activităților în contexte educaționale diferite a permis transferul competențelor dezvoltate în situații reale de viață academică și relațională.

3. Integrarea activităților de dezvoltare a competențelor emoționale în procesul didactic universitar. Această etapă a urmărit valorificarea dimensiunii formative a procesului didactic universitar prin *integrarea activităților orientate spre dezvoltarea competențelor emoționale și relaționale ale studenților*. În cadrul activităților didactice au fost utilizate metode interactive, exerciții de autocunoaștere și reflecție, tehnici de autoreglare emoțională, activități de comunicare și cooperare, precum și exerciții de gestionare a emoțiilor negative și a situațiilor conflictuale.

Integrarea acestor activități în procesul didactic a contribuit la dezvoltarea echilibrului emoțional, consolidarea relațiilor interpersonale și optimizarea adaptării academice și sociale a studenților în mediul universitar.

4. Desfășurarea activităților de consiliere individuală și de grup, în vederea diminuării afectivității negative. Etapa a patra a fost orientată spre *realizarea activităților de consiliere individuală și de grup*, având drept scop *prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative la studenți*. Activitățile de consiliere individuală au oferit studenților posibilitatea exprimării dificultăților emoționale și relaționale, identificării factorilor generatori ai stresului și anxietății și dezvoltării unor modalități constructive de gestionare a acestora. În cadrul activităților de grup au fost realizate exerciții de comunicare asertivă, autoreglare emoțională, dezvoltare a empatiei și cooperării, precum și activități orientate spre consolidarea încrederii în sine și a sentimentului de apartenență la grupul universitar. Prin intermediul acestor activități, studenții și-au dezvoltat competențele emoționale și relaționale necesare adaptării eficiente la cerințele mediului universitar.

5. Evaluarea rezultatelor în termeni de competențe afective și psihoeducaționale. Această etapă a urmărit evaluarea eficienței Programului de consiliere educațională și analiza progresului realizat de studenți în urma participării la activitățile formative și de consiliere. Evaluarea a vizat modificările produse la nivelul competențelor emoționale, autoreglării afective, adaptării academice și relaționale, stării de bine și capacității de gestionare a dificultăților emoționale și academice. Rezultatele obținute au evidențiat impactul pozitiv al Programului asupra reducerii manifestărilor afectivității negative și dezvoltării competențelor afective și psihoeducaționale necesare unei funcționări universitare eficiente.

6. Formularea concluziilor privind eficiența intervenției și validarea strategiilor propuse. Ultima etapă a Programului a constat în analiza și interpretarea rezultatelor experimentale, în vederea formulării concluziilor privind eficiența intervenției formative și validarea strategiilor și activităților de consiliere educațională utilizate. Analiza rezultatelor a permis evidențierea efectelor Programului asupra dezvoltării competențelor emoționale, reducerii afectivității negative și optimizării adaptării academice și relaționale a studenților. Totodată,

această etapă a contribuit la confirmarea relevanței și eficienței strategiilor formative propuse pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.

În ansamblu, organizarea pe etape a Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative a asigurat caracterul coerent, sistematic și integrativ al intervenției formative, facilitând dezvoltarea competențelor emoționale, prevenirea afectivității negative și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților în mediul universitar.

Activitățile aplicate în etapa de formare au avut un caracter *multifuncțional*, contribuind simultan la dezvoltarea competențelor emoționale, reducerea manifestărilor de afectivitate negativă, consolidarea adaptării academice și relaționale și îmbunătățirea stării de bine a studenților. Astfel, valorificarea metodelor și strategiilor de consiliere educațională s-a realizat prin exercitarea următoarelor funcții specifice [154, p. 106]:

- *funcția cognitivă* – a contribuit la conștientizarea și înțelegerea propriilor trăiri emoționale, a comportamentelor afective și a factorilor generatori ai afectivității negative, facilitând dezvoltarea competențelor emoționale ale studenților;

- *funcția formativ-educativă* – a favorizat dezvoltarea capacităților de autoreglare emoțională, a comportamentelor adaptative, a atitudinilor pozitive și a relațiilor interpersonale constructive, necesare prevenirii afectivității negative în mediul universitar;

- *funcția instrumentală* – a asigurat suportul metodologic și aplicativ al activităților formative, prin utilizarea unor tehnici și modalități de intervenție orientate spre atingerea obiectivelor Programului de consiliere educațională;

- *funcția normativă* – a contribuit la optimizarea și eficientizarea procesului de dezvoltare emoțională și adaptare universitară, prin orientarea studenților spre comportamente echilibrate și strategii constructive de gestionare a dificultăților emoționale și academice.

În concordanță cu aceste repere teoretice și metodologice, Programul de consiliere educațională a inclus un ansamblu de activități formative și experiențiale, desfășurate etapizat pe parcursul unui an universitar, orientate spre prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative, dezvoltarea competențelor emoționale și susținerea adaptării academice și relaționale a studenților.

Activitățile propuse au urmărit stimularea autocunoașterii, dezvoltarea capacităților de autoreglare emoțională, consolidarea relațiilor interpersonale și optimizarea stării de bine în mediul universitar.

Sinteza activităților realizate, a obiectivelor urmărite și a rezultatelor preconizate în cadrul Programului de consiliere educațională este prezentată în tabelul de mai jos.

Tabelul 3.6. Structura Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

| Nr. | Perioada | Activități | Rezultat |
|-----|----------------|--|---|
| 1. | Octombrie 2023 | Atelier de autocunoaștere emoțională și identificare a afectivității negative | Dezvoltarea capacității de identificare și diferențiere a emoțiilor; stabilirea profilului inițial al afectivității negative. |
| 2. | Noiembrie 2023 | Sesiuni de consiliere de grup pentru dezvoltarea autoreglării emoționale | Reducerea manifestărilor de afectivitate negativă (stres, anxietate) și dezvoltarea strategiilor de reglare emoțională. |
| 3. | Decembrie 2023 | Grup de suport pentru facilitarea adaptării la mediul universitar | Creșterea adaptării relaționale și a sentimentului de apartenență; reducerea izolării sociale și a distresului emoțional. |
| 4. | Ianuarie 2024 | Atelier de consiliere educațională pentru dezvoltarea mecanismelor de gestionare a stresului academic | Reducerea afectivității negative și optimizarea adaptării academice în contexte de evaluare. |
| 5. | Februarie 2024 | Workshop de consolidare a competențelor emoționale | Creșterea nivelului competențelor emoționale (intrapersonal și interpersonal) și îmbunătățirea stării de bine. |
| 6. | Martie 2024 | Sesiuni de consiliere educațională pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării în context academic | Creșterea implicării în activitățile academice și îmbunătățirea performanței academice. |
| 7. | Aprilie 2024 | Atelier de dezvoltare a abilităților de comunicare și relaționare interpersonală | Îmbunătățirea adaptării relaționale și a calității interacțiunilor sociale în mediul universitar. |
| 8. | Mai 2024 | Workshop integrativ de optimizare a stării de bine și a funcționării academice | Creșterea stării de bine, consolidarea competenței emoționale și îmbunătățirea globală a adaptării academice și relaționale. |

Activitățile prezentate în Tabelul 3.5 constituie structura aplicativă a Programului de consiliere educațională și evidențiază succesiunea intervențiilor formative realizate pe parcursul anului universitar.

Atelier de autocunoaștere emoțională și identificare a afectivității negative. Activitatea a fost orientată spre dezvoltarea capacității studenților de conștientizare și identificare a propriilor trăiri emoționale, precum și a principalelor manifestări ale afectivității negative în mediul universitar. În cadrul atelierului, studenții au realizat exerciții de autorefecție, autoevaluare emoțională și analiză a situațiilor generatoare de stres, anxietate sau demotivare. Activitatea a contribuit la dezvoltarea autocunoașterii emoționale și la identificarea factorilor care influențează adaptarea academică și relațională. (Anexa 14)

Sesiuni de consiliere de grup pentru dezvoltarea autoreglării emoționale. Sesiunile de consiliere de grup au urmărit dezvoltarea competențelor de autoreglare emoțională și formarea unor strategii constructive de gestionare a emoțiilor negative. Prin activități interactive, exerciții experiențiale și discuții de grup, studenții au fost sprijiniți să-și controleze reacțiile emoționale, să

reducă impulsivitatea și să gestioneze eficient situațiile tensionate din mediul universitar. Totodată, activitatea a favorizat exprimarea emoțională și susținerea reciprocă între participanți sesiunii de consiliere. (Anexa 15)

Grup de suport pentru facilitarea adaptării la mediul universitar. Activitatea a avut drept scop susținerea integrării și adaptării studenților la cerințele mediului universitar. În cadrul grupului de suport au fost abordate dificultățile de adaptare academică și relațională, problemele de comunicare și provocările emoționale specifice vieții universitare. Participarea la activități de grup a contribuit la diminuarea sentimentului de izolare, dezvoltarea relațiilor de sprijin și consolidarea sentimentului de apartenență la comunitatea academică. (Anexa 16)

Atelier de consiliere educațională pentru dezvoltarea mecanismelor de gestionare a stresului academic. Atelierul a fost orientat spre identificarea surselor de stres academic și dezvoltarea mecanismelor eficiente de coping și autoreglare. Studenții au exersat tehnici de management al stresului, organizare a timpului, relaxare și restructurare a gândurilor negative asociate evaluărilor și suprasolicitării academice. Activitatea a contribuit la reducerea tensiunii emoționale și la dezvoltarea unor comportamente adaptative în raport cu cerințele universitare. Totodată, activitatea a susținut formarea unor comportamente adaptative în raport cu cerințele academice și relaționale, prin dezvoltarea capacităților de organizare, comunicare, cooperare și gestionare constructivă a situațiilor stresante. Prin caracterul său formativ și experiențial, aceasta a contribuit la consolidarea echilibrului emoțional, a încrederii în sine și a capacității de adaptare și integrare în mediul universitar. (Anexa 17)

Workshop de consolidare a competenței emoționale. Workshopul a urmărit dezvoltarea și consolidarea competențelor emoționale ale studenților, atât la nivel intrapersonal, cât și interpersonal. Activitățile desfășurate au vizat dezvoltarea empatiei, comunicării asertive, autocontrolului emoțional și capacității de gestionare a relațiilor interpersonale. Prin exerciții practice și activități colaborative, studenții și-au dezvoltat capacitatea de exprimare și reglare adecvată a emoțiilor în diferite contexte universitare. (Anexa 18)

Sesiuni de consiliere educațională pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării. Sesiunile au fost orientate spre dezvoltarea competențelor de organizare și autoreglare a procesului de învățare, în scopul reducerii stresului și creșterii eficienței academice. Studenții au fost implicați în activități de stabilire a obiectivelor personale și academice, planificare a activităților, gestionare a timpului și monitorizare a propriului progres. Activitatea a contribuit la dezvoltarea responsabilității academice și la optimizarea adaptării studenților la cerințele mediului universitar, prin consolidarea capacităților de organizare, autoreglare și implicare activă în procesul de învățare. (Anexa 19)

Atelier de dezvoltare a abilităților de comunicare și relaționare. Atelierul a avut ca obiectiv dezvoltarea competențelor de comunicare eficientă și relaționare pozitivă în mediul universitar. Activitățile realizate au inclus exerciții de ascultare activă, comunicare asertivă, cooperare și gestionare constructivă a conflictelor. Prin participarea la activitățile interactive, studenții și-au dezvoltat capacitatea de exprimare emoțională și de construire a unor relații interpersonale funcționale și echilibrate. (Anexa 20)

Workshop integrativ de optimizare a stării de bine și a funcționării academice. Workshopul integrativ a urmărit consolidarea stării de bine și optimizarea funcționării academice a studenților prin valorificarea integrată a competențelor emoționale, relaționale și adaptive dezvoltate pe parcursul Programului de consiliere educațională. Activitățile desfășurate au favorizat reflecția asupra progresului personal, identificarea resurselor individuale și dezvoltarea unei atitudini pozitive față de experiența universitară. Totodată, workshopul a contribuit la creșterea încrederii în sine, a motivației și a echilibrului emoțional al studenților. (Anexa 21)

Desfășurarea activităților s-a realizat atât în format de grup, cât și individual, în funcție de specificul intervenției, urmărindu-se crearea unui climat de siguranță psihologică, favorabil exprimării libere a emoțiilor și implicării active a participanților.

Activitățile au fost organizate sub forma unor sesiuni structurate, fiecare întâlnire fiind proiectată după o schemă metodologică relativ constantă, care a cuprins:

- ✓ *introducere în activitate* – orientată spre stabilirea obiectivelor și activarea experiențelor anterioare ale participanților;
- ✓ *desfășurarea activităților aplicative* – centrată pe exerciții, simulări și discuții interactive;
- ✓ *reflecția și conștientizarea experiențelor trăite* – orientate spre analiza propriilor reacții și comportamente emoționale;
- ✓ *feedbackul și transferul achizițiilor* – axate pe identificarea modalităților de aplicare a competențelor dezvoltate în contexte academice și relaționale reale.

Activitățile utilizate în cadrul Programului au avut un caracter predominant activ-participativ și experiențial, fiind selectate în funcție de obiectivele fiecărei sesiuni și de dimensiunile competențelor emoționale vizate. În toate situațiile, s-a urmărit crearea unui climat de siguranță psihologică, bazat pe respect, acceptare și confidențialitate, care să faciliteze exprimarea autentică și implicarea activă a participanților în procesul de dezvoltare personală.

Rolul consilierului educațional a fost acela de facilitator al procesului de învățare și dezvoltare personală, acesta ghidând activitățile, susținând reflecția și sprijinind studenții în identificarea și aplicarea unor strategii eficiente de gestionare a emoțiilor în contexte academice și

relaționale. În ansamblu, metodologia utilizată a asigurat corelarea dintre obiectivele programului și strategiile de intervenție, oferind cadrul operațional necesar aplicării sistematice a programului și raportării activităților formative la obiectivele și variabilele cercetării.

În raport cu acestea, Programul de consiliere educațională a integrat experiența directă a studenților și implicarea activă a acestora în procesul de dezvoltare personală și emoțională.

Activitățile și strategiile de intervenție au fost fundamentate teoretic pe modele consacrate din literatura de specialitate (A. Băban [14], Cojocaru-Borozaan [50], T. Bradbery și G. Greavis [29], D. Goleman [97], E. Rusu [154], J. Segal [156], S.J. Stein și H.E. Book [162] etc.), fiind adaptate specificului mediului universitar și nevoilor identificate în etapa de constatare.

Astfel, *dezvoltarea capacității de identificare și înțelegere a emoțiilor* a fost susținută prin exerciții de autocunoaștere, jurnal emoțional și reflecție ghidată, care au facilitat conștientizarea trăirilor afective și a factorilor generatori de afectivitate negativă în context academic. În același timp, analiza relației emoție–gând–comportament a contribuit la înțelegerea mecanismelor prin care emoțiile influențează performanța și adaptarea universitară.

Dezvoltarea exprimării adecvate a emoțiilor a fost realizată prin exerciții de comunicare asertivă, jocuri de rol și activități de simulare a unor situații academice, care au permis studenților să își exprime emoțiile într-un mod controlat și adaptativ. Aceste activități au contribuit la îmbunătățirea relațiilor interpersonale și la reducerea tensiunilor emoționale în mediul universitar.

În ceea ce privește *dezvoltarea capacității de reglare emoțională*, intervenția a integrat tehnici mindfulness, exerciții de respirație și relaxare, precum și workshopuri de gestionare a stresului academic. Aceste metode au favorizat reducerea anxietății de performanță, creșterea capacității de autocontrol și dezvoltarea unor strategii eficiente de gestionare a emoțiilor negative.

De asemenea, *dezvoltarea utilizării adaptative a emoțiilor* a fost susținută prin activități orientate spre valorificarea emoțiilor în procesul de învățare și transformarea acestora în resurse pentru adaptare academică. În acest sens, studenții au fost încurajați să își utilizeze emoțiile ca suport motivațional și ca instrument de autoreglare în activitatea de învățare.

Componenta interpersonală a competenței emoționale a fost abordată prin activități de grup, exerciții de empatie, ascultare activă și simulări de interacțiuni sociale, contribuind la dezvoltarea relațiilor interpersonale și la creșterea sentimentului de apartenență la mediul universitar. *Integrarea competențelor emoționale în adaptarea academică și relațională* a fost realizată prin sesiuni de consiliere orientate spre analiza impactului emoțiilor asupra performanței, stării de bine și relațiilor sociale. Prin reflecția asupra experiențelor academice, studenții au fost sprijiniți să identifice modalități adaptative de gestionare a situațiilor dificile și să-și optimizeze funcționarea în mediul universitar.

Ansamblul activităților desfășurate în cadrul Programului de consiliere educațională a fost orientat spre dezvoltarea progresivă a competențelor emoționale și spre susținerea echilibrului psiho-emoțional al studenților în raport cu cerințele mediului universitar. Prin caracterul lor formativ, experiențial și reflexiv, activitățile propuse au favorizat conștientizarea propriilor trăiri afective, dezvoltarea mecanismelor de autoreglare emoțională și optimizarea relațiilor interpersonale și a adaptării academice.

Întru asigurarea coerenței metodologice, aceste activități au fost corelate cu principalele dimensiuni ale **competențelor emoționale**: *identificarea, înțelegerea, exprimarea, reglarea și utilizarea emoțiilor*, dar și *dezvoltarea competențelor emoționale interpersonale și integrarea acestora în adaptarea academică și relațională*.

Pentru o înțelegere mai clară a relației dintre activitățile Programului și dimensiunile competențelor emoționale vizate, această corelare este sintetizată în Tabelul 3.7.

Tabelul 3.7. Corelarea activităților programului cu dimensiunile competențelor emoționale

| Dimensiunea competențelor emoționale | Fundamentare teoretică (sintetic) | Metode utilizate în program |
|---|---|---|
| 1. Identificarea emoțiilor | R. Bar-On [11], T. Bradbery și G. Greavis [29], M. Brillon [30], D. Goleman [97; 98; 99] | ateliere de autocunoaștere; jurnal emoțional; exerciții de identificare a emoțiilor |
| 2. Înțelegerea emoțiilor | E. Bourbe [26], T. Bradbery și G. Greavis [29], M. Cojocaru-Borozan, T. Șova, L. Țurcan-Balțat [53], D. Goleman [97; 99], J. Segal [156], | analiză emoție–gând–comportament; discuții ghidate |
| 3. Exprimarea emoțiilor | R. Bar-On [11], L. Gallo [94] M. Cojocaru-Borozan, T. Șova, L. Țurcan-Balțat [53], S.J. Stein și H.E. Book [162] [| comunicare asertivă; jocuri de rol; simulări |
| 4. Reglarea emoțională | A. Calancea [32], R. Lazarus [116], D. Semenic [157], R.A.Thompson [210], | tehnici de relaxare; mindfulness; exerciții de respirație |
| 5. Utilizarea emoțiilor | M. Brillon [30], B. Nelson [133], R. Osho [135], M. Roco [150], P.C. Hemov [219] | valorificarea emoțiilor în învățare; exerciții de transformare a emoțiilor |
| 6. Competențe emoționale interpersonale | A Badura [183], M. Cojocaru-Borozan [50], S. Moscovici [123], E. Rusu [154] | exerciții de empatie; activități de grup; ascultare activă |
| 7. Integrarea competențelor emoționale | M. Cojocaru-Borozan [50], E. Rusu [154], S.J. Stein și H.E. Book [162] | reflecție ghidată; consiliere aplicată; transfer în situații academice |

Datele sintetizate în Tabelul 3.6 reflectă corelarea dintre *dimensiunile competențelor emoționale* și *strategiile de intervenție utilizate*, confirmând caracterul aplicativ și integrat al programului. Activitățile integrate în mediul universitar au valorificat contexte didactice și

extracurriculare, acestea oferind studenților oportunități de reflecție, comunicare și exprimare emoțională. În acest context, intervenția a fost orientată spre dezvoltarea *competențelor emoționale* și diminuarea afectivității negative, în vederea susținerii adaptării academice și relaționale a studenților. Această abordare este susținută și de perspectiva lui D. Goleman, potrivit căruia „competențele emoționale sunt un ansamblu de capacități învățate care influențează valorificarea potențialului personal și intelectual și care este necesară pentru atingerea succesului în viața academică și profesională”. Din aceste rațiuni, autocunoașterea, motivația internă, autoreglarea, conștiința socială și abilitățile relaționale sunt considerate meta-competențe esențiale pentru echilibrul personal și adaptarea socială [97, p. 115].

Dezvoltarea competențelor emoționale a reprezentat una dintre direcțiile fundamentale ale Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, fiind orientată spre formarea și consolidarea capacităților studenților de identificare, înțelegere, exprimare, reglare și valorificare constructivă a emoțiilor, precum și spre dezvoltarea competențelor emoționale interpersonale și integrarea acestora în procesul de adaptare academică și relațională identificarea emoțiilor.

1. **Identificarea emoțiilor.** Dezvoltarea capacității de identificare a emoțiilor a fost fundamentată pe abordările lui R. Bar-On [11], D. Goleman [97; 98; 99], T. Bradberry și G. Greaves [29], care argumentează rolul identificării corecte a emoțiilor, a conștientizării emoționale în dezvoltarea inteligenței și competențelor emoționale. În cadrul Programului au fost utilizate ateliere de autocunoaștere emoțională, exerciții de autoevaluare și jurnalul emoțional, prin intermediul cărora studenții au fost sprijiniți să recunoască și să diferențieze emoțiile trăite în diverse contexte universitare. Activitățile realizate au contribuit la conștientizarea manifestărilor afectivității negative și la identificarea emoțiilor care influențează adaptarea universitară.

2. **Înțelegerea emoțiilor** a fost susținută de perspectivele teoretice formulate de E. Bourbe [26], D. Goleman [97; 99], J. Segal [156], precum și de contribuțiile cercetătorilor M. Cojocaru-Borozan, T. Șova și L. Țurcan-Balțat [53], care subliniază relația dintre emoții, gânduri și comportamente. În cadrul Programului au fost utilizate activități de analiză a relației emoție–gând–comportament, discuții ghidate și exerciții de reflecție asupra experiențelor emoționale personale. Aceste activități au facilitat înțelegerea mecanismelor emoționale și a modului în care emoțiile influențează comportamentele academice și relaționale ale studenților.

3. **Exprimarea emoțiilor** a avut la bază lucrările lui R. Bar-On [11], L. Gallo [94], M. Cojocaru-Borozan, T. Șova și L. Țurcan-Balțat [53], completate de lucrările lui S.J. Stein și H.E. Book [162], care evidențiază importanța exprimării adecvate a emoțiilor în dezvoltarea relațiilor interpersonale și prevenirea conflictelor emoționale. În cadrul Programului au fost utilizate

exerciții de comunicare asertivă, jocuri de rol și activități de simulare a unor situații academice și relaționale. Aceste activități au contribuit la dezvoltarea capacității studenților de exprimare echilibrată și constructivă a emoțiilor, la optimizarea relațiilor interpersonale în mediul universitar.

4. **Reglarea emoțională** a fost construită pe abordările lui R. Lazarus [116], R.A. Thompson [210], A. Calancea [32] și D. Semenic [157], care accentuează rolul autoreglării emoționale în gestionarea stresului și adaptarea la situații dificile. În cadrul Programului au fost valorificate tehnici de relaxare, exerciții de respirație controlată, tehnici de mindfulness și activități de autoreglare emoțională. Activitățile realizate au favorizat dezvoltarea mecanismelor de gestionare a anxietății și stresului academic și consolidarea echilibrului emoțional al studenților.

5. **Utilizarea emoțiilor** - fundamentarea teoretică a utilizării emoțiilor se regăsește în lucrările lui M. Brillon [30], B. Nelson [133], M. Roco [150], R. Osho [135] și P.C. Hemov [219], care demonstrează rolul emoțiilor în procesul de învățare și dezvoltare personală. În cadrul Programului au fost utilizate exerciții de valorificare a emoțiilor în învățare, activități de motivare personală și exerciții de transformare a emoțiilor negative în resurse adaptive. Aceste activități au contribuit la creșterea motivației pentru învățare și la dezvoltarea unei atitudini constructive față de dificultățile academice.

6. **Competențele emoționale interpersonale** au fost dezvoltate pornind de la contribuțiile lui A. Bandura [183], S. Moscovici [123], M. Cojocaru-Borozan [50] și E. Rusu [154], care conturează importanța relațiilor interpersonale și a competențelor sociale în adaptarea și integrarea universitară. În cadrul Programului au fost utilizate exerciții de empatie, activități de grup, tehnici de ascultare activă și activități colaborative. Participarea la aceste activități a contribuit la dezvoltarea relațiilor pozitive, optimizarea adaptării relaționale a studenților în mediul universitar.

7. **Integrarea competenței emoționale** în adaptarea academică și relațională a fost valorificată în lucrările lui M. Cojocaru-Borozan [50], E. Rusu [154], S.J. Stein și H.E. Book [162], care argumentează importanța transferului competențelor emoționale în contexte reale de viață și activitate. În cadrul Programului au fost utilizate activități de reflecție ghidată, consiliere aplicată și exerciții de transfer al strategiilor emoționale în contexte academice și relaționale concrete. Activitățile desfășurate au contribuit la dezvoltarea unei adaptări universitare eficiente și la reducerea manifestărilor afectivității negative. Dezvoltarea competențelor emoționale în cadrul Programului de consiliere educațională a contribuit semnificativ la prevenirea și diminuarea manifestărilor afectivității negative, facilitând dezvoltarea capacităților de autoreglare emoțională, comunicare și adaptare academică și relațională a studenților. Valorificarea activităților formative și a strategiilor de consiliere fundamentate teoretic a favorizat consolidarea stării de bine și optimizarea funcționării universitare în plan afectiv, educațional și interpersonal. Totodată,

dezvoltarea competențelor emoționale interpersonale a contribuit la îmbunătățirea relațiilor de comunicare și cooperare, la consolidarea sentimentului de apartenență la mediul universitar și la creșterea nivelului de adaptare socială și academică.

Concluzii. Implementarea *Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar* a evidențiat eficiența intervenției formative în dezvoltarea competențelor emoționale și în optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților. Activitățile realizate au contribuit la diminuarea manifestărilor afectivității negative, precum anxietatea, stresul academic, tensiunea emoțională și dificultățile relaționale, favorizând dezvoltarea echilibrului psiho-emoțional și consolidarea stării de bine în mediul universitar.

Rezultatele obținute confirmă faptul că integrarea activităților de consiliere educațională și dezvoltare emoțională în procesul didactic universitar contribuie la formarea unor mecanisme eficiente de autoreglare emoțională și adaptare la cerințele mediului academic. Participarea studenților la ateliere formative, sesiuni de consiliere individuală și de grup, activități experiențiale și exerciții reflexive a favorizat dezvoltarea capacităților de identificare, înțelegere, exprimare și reglare a emoțiilor, precum și utilizarea acestora în contexte academice și relaționale concret.

Experimentul de formare a demonstrat că dezvoltarea competențelor emoționale reprezintă o condiție importantă pentru prevenirea afectivității negative și susținerea funcționării universitare eficiente. Activitățile orientate spre dezvoltarea autoreglării emoționale, gestionarea stresului academic și consolidarea relațiilor interpersonale au contribuit la creșterea nivelului de adaptare academică și relațională și la îmbunătățirea climatului psihoeducațional al grupului experimental.

Totodată, caracterul etapizat, integrativ și aplicativ al Programului de consiliere educațională a permis adaptarea activităților la nevoile emoționale și educaționale ale studenților și valorificarea experiențelor acestora în procesul de dezvoltare personală și emoțională. Utilizarea strategiilor interactive și experiențiale, fundamentate teoretic pe modele consacrate ale competențelor emoționale și consilierii educaționale, a favorizat implicarea activă a studenților și transferul competențelor dezvoltate în situații reale din mediul universitar.

Rezultatele experimentului de formare confirmă ipoteza cercetării, potrivit căreia implementarea Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar contribuie la reducerea manifestărilor afectivității negative și la dezvoltarea competențelor emoționale ale studenților, reflectându-se pozitiv asupra stării de bine, adaptării academice și relaționale și funcționării universitare în ansamblu. Prin urmare, Programul de consiliere educațională elaborat și implementat poate fi valorificat ca model educațional și praxiologic de intervenție preventivă și formativă în mediul universitar.

3.4. Validarea experimentală a eficienței Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar

Experimentul de control (Studiul 3) a reprezentat etapa finală a cercetării experimentale și a avut rolul de a verifica eficiența *Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, prin raportarea rezultatelor obținute după implementarea intervenției formative la datele înregistrate în etapa inițială a cercetării.

Dacă *experimentul de constatare* a permis identificarea manifestărilor afectivității negative, a nivelului competențelor emoționale și a dificultăților de adaptare academică și relațională ale studenților, iar *experimentul de formare* a urmărit dezvoltarea competențelor emoționale și diminuarea dificultăților afective prin implementarea Programului de consiliere educațională, *experimentul de control* a fost orientat spre evaluarea modificărilor produse în urma intervenției formative și validarea eficienței strategiilor aplicate, confirmând valoarea praxiologică și eficiența Programului de consiliere educațională.

Abordarea afectivității negative în mediul universitar presupune o viziune psihopedagogică integrativă, în care dezvoltarea emoțională este recunoscută ca direcție prioritară pentru prevenirea dificultăților de adaptare și relaționare ale studenților.

Programul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar aplicat în etapa formativă a urmărit dezvoltarea competențelor emoționale necesare autoreglării, gestionării stresului, adaptării academice și relaționării eficiente — competențe care nu se traduc imediat în comportamente vizibile, ci se sedimentează treptat în modul în care studentul își percepe propriile trăiri, raportările cu ceilalți și solicitările academice. Tocmai de aceea, evaluarea unei astfel de intervenții nu se poate sprijini exclusiv pe impresiile participanților, ci necesită o măsurare riguroasă, comparativă, capabilă să distingă între schimbarea produsă de intervenție și evoluția naturală a studentului în mediul universitar.

La această etapă au fost *reaplicate instrumentele* utilizate în etapa de constatare, atât la *grupul experimental*, cât și la *grupul de control*, pentru a surprinde modificările și progresul produs la nivelul afectivității negative, competențelor emoționale, stării de bine, adaptării academice și adaptării relaționale a studenților. Demersul corespunde designului pretest–posttest cu grup experimental și grup de control, stabilit în cadrul metodologic al cercetării, și permite două direcții complementare de analiză: una intra-grup, care urmărește dacă studenții participanți la program au înregistrat schimbări semnificative față de propriile rezultate inițiale, și una inter-grup, care raportează rezultatele finale ale grupului experimental la cele ale grupului de control. Prin corelarea celor două perspective, etapa de control devine cadrul în care eficiența programului poate fi nu doar afirmată, ci și validată empiric.

Scopul experimentului de control a vizat evaluarea eficienței demersului de consiliere educațională aplicat în etapa formativă, prin compararea rezultatelor obținute de studenții din grupul experimental și din grupul de control în ceea ce privește afectivitatea negativă, competențele emoționale, starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională.

Evaluarea s-a realizat din două perspective complementare: pe de o parte, prin compararea rezultatelor finale cu cele inițiale în cadrul aceluiași grup, iar pe de altă parte, prin compararea celor două grupuri la etapa posttest.

Corelarea acestor perspective permite aprecierea măsurii în care intervenția educațională a contribuit la reducerea afectivității negative și la dezvoltarea competențelor emoționale necesare adaptării studenților la mediul universitar, diferențiind efectele programului de schimbările care pot apărea în mod obișnuit pe parcursul experienței universitare.

Obiectivele experimentului de control:

1. Determinarea nivelului afectivității negative, al competențelor emoționale și al funcționării universitare a studenților la etapa de control, exprimată prin starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională.

2. Compararea rezultatelor obținute de studenții din grupul experimental la etapa de constatare cu cele înregistrate la etapa de control, în vederea identificării schimbărilor produse la nivelul afectivității negative, competențelor emoționale, stării de bine, adaptării academice și adaptării relaționale.

3. Validarea eficienței demersului de consiliere educațională în prevenirea și diminuarea afectivității negative și în susținerea adaptării studenților la mediul universitar.

Ipoteze specifice ale experimentului de control.

1. Se presupune că, în urma participării la demersul de consiliere educațională, studenții din grupul experimental vor înregistra, la etapa de control, un nivel mai scăzut al afectivității negative și un nivel mai ridicat al competențelor emoționale, comparativ cu rezultatele obținute în etapa de constatare.

2. Se presupune că, la etapa de control, studenții din grupul experimental vor înregistra niveluri mai scăzute ale afectivității negative și niveluri mai ridicate ale competențelor emoționale comparativ cu studenții din grupul de control.

3. Se presupune că studenții din grupul experimental vor înregistra, după participarea la demersul de consiliere educațională, niveluri mai ridicate ale funcționării universitare, reflectate în starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională, atât față de etapa inițială, cât și față de grupul de control.

Validarea eficienței intervenției s-a realizat prin două direcții principale de analiză:

compararea rezultatelor obținute de grupul experimental înainte și după aplicarea programului și compararea rezultatelor finale ale grupului experimental cu cele ale grupului de control. În acest mod, etapa de control permite verificarea măsurii în care schimbările observate pot fi atribuite participării la demersul de consiliere educațională, și nu doar evoluției naturale a studenților sau influenței altor factori contextuali.

În organizarea etapei de control au fost respectate principii metodologice specifice cercetării psihopedagogice: *principiul obiectivității, principiul unității dintre judecățile constatative și cele evolutive, principiul individualizării, principiul rentabilității acțiunilor și principiul unității dintre abordarea cantitativă și calitativă*. Acestea au asigurat coerența evaluării progreselor înregistrate de studenți în urma participării la program.

În cadrul acestei etape, grupul experimental este analizat ca grup beneficiar al intervenției formative, în timp ce grupul de control constituie reperul comparativ, deoarece acesta nu a participat la activitățile de consiliere educațională și și-a continuat activitatea universitară obișnuită. Procedura este susținută de faptul că, în etapa formativă, grupul experimental a participat la activități orientate spre autocunoaștere, autoreglare emoțională, gestionarea stresului, comunicare asertivă și adaptare relațională, iar grupul de control nu a beneficiat de intervenție.

Evaluarea realizată în etapa de control urmărește să confirme dacă demersul de consiliere educațională a contribuit la diminuarea afectivității negative și la dezvoltarea competențelor emoționale, precum și dacă aceste modificări se reflectă în îmbunătățirea funcționării universitare a studenților. În prezentul studiu, funcționarea universitară a studenților este exprimată prin trei dimensiuni relevante: starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională.

Analiza descriptivă a datelor obținute în etapa de control (posttest) a fost realizată în vederea evaluării nivelului variabilelor investigate: afectivitatea negativă, competențele emoționale, starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională la studenții din grupul experimental și din grupul de control. Totodată, analiza a urmărit evidențierea diferențelor existente între cele două grupuri, în raport cu participarea la demersul de consiliere educațională.

În etapa de control (posttest), datele obținute au fost supuse unor analize statistice descriptive, adecvate obiectivelor cercetării și designului experimental de tip pretest–posttest cu grup experimental și grup de control.

Analizele au urmărit evidențierea distribuției și variabilității datelor referitoare la afectivitatea negativă, competențele emoționale, starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională, separat pentru grupul experimental și pentru grupul de control.

În acest sens, au fost calculați indicatorii tendinței centrale (media), ai dispersiei (abaterea standard), precum și indicatorii formei distribuției (asimetria și aplătizarea).

Tabelul 3.8. Sinteza indicatorilor statistici la grupul experimental și grupul control în etapa de pre – intervenție și post intervenție (Anexa 22)

| Grup experimental | | | | | |
|-------------------------|--------------------------------------|-----------------------|-------|----------|----------|
| Etapa de intervenție | Variabilele cercetării | Indicatori statistici | | | |
| | | m | SD | Skewness | Kurtosis |
| Pre-intervenție | Afectivitatea negativă | 116.57 | 8.92 | -0.796 | 0.280 |
| | Competența emoțională intrapersonală | 88.96 | 6.20 | -1.555 | 3.548 |
| | Competența emoțională interpersonală | 91.05 | 4.21 | -0.904 | 1.702 |
| | Competența emoțională globală | 90.00 | 3.91 | -1.054 | 1.868 |
| | Starea de bine | 101.69 | 10.62 | 0.719 | -0.726 |
| | Adaptarea relațională | 145.37 | 16.24 | -0.292 | -0.162 |
| | Adaptarea academică | 174.72 | 10.24 | -0.659 | 0.043 |
| Post-intervenție | Afectivitatea negativă | 95.59 | 5.61 | -0.581 | 0.133 |
| | Competența emoțională intrapersonală | 47.53 | 7.81 | -0.503 | -0.476 |
| | Competența emoțională interpersonală | 51.61 | 6.85 | -0.123 | 1.181 |
| | Competența emoțională globală | 49.57 | 5.67 | -0.519 | 1.696 |
| | Starea de bine | 127.48 | 9.91 | -0.197 | -1.233 |
| | Adaptarea relațională | 167.06 | 12.07 | 0.230 | -0.890 |
| | Adaptarea academică | 204.96 | 9.27 | 0.991 | 1.433 |
| Grup control | | | | | |
| Etapa de intervenție | Variabilele cercetării | Indicatori statistici | | | |
| | | m | SD | Skewness | Kurtosis |
| Pre-intervenție | Afectivitatea negativă | 124.50 | 6.59 | -0.209 | -0.468 |
| | Competența emoțională intrapersonală | 78.84 | 4.16 | -2.688 | 7.909 |
| | Competența emoțională interpersonală | 79.02 | 3.26 | -0.618 | 0.526 |
| | Competența emoțională globală | 78.93 | 2.40 | -1.409 | 2.000 |
| | Starea de bine | 122.40 | 9.64 | 0.666 | 4.881 |
| | Adaptarea relațională | 157.60 | 16.01 | -0.370 | -0.982 |
| | Adaptarea academică | 193.42 | 7.89 | 0.244 | -0.355 |
| Post-intervenție | Afectivitatea negativă | 110.96 | 4.80 | -0.581 | 0.133 |
| | Competența emoțională intrapersonală | 62.46 | 5.25 | -0.503 | -0.476 |
| | Competența emoțională interpersonală | 60.18 | 5.08 | -0.123 | 1.181 |
| | Competența emoțională globală | 61.32 | 4.02 | -0.519 | 1.696 |
| | Starea de bine | 110.76 | 10.21 | -0.197 | -1.233 |
| | Adaptarea relațională | 157.22 | 14.86 | -0.230 | -0.890 |
| | Adaptarea academică | 185.81 | 10.89 | -0.991 | 1.433 |

Pentru testarea ipotezelor formulate au fost utilizate *testul t pentru eșantioane independente* și *testul t pentru eșantioane dependente*. Testul t pentru eșantioane independente a fost aplicat în vederea comparării rezultatelor obținute de grupul experimental și grupul de control, iar testul t pentru eșantioane dependente a fost utilizat pentru compararea rezultatelor pretest–posttest în cadrul aceluiași grup. Decizia de utilizare a testelor parametrice a fost susținută de analiza normalității distribuțiilor, precum și de valorile coeficienților de asimetrie și boltire, care s-au încadrat în limite admise.

Ipoteza 1 presupune că, în urma participării la demersul de consiliere educațională,

studenții din grupul experimental vor înregistra, la etapa de control, un nivel mai scăzut al afectivității negative și un nivel mai ridicat al competențelor emoționale, comparativ cu rezultatele obținute în etapa de constatare. Pentru verificarea ipotezei 1 a fost utilizat testul t pentru eșantioane dependente, în vederea comparării rezultatelor obținute de studenții din grupul experimental în etapa de constatare și în etapa de control.

Rezultatele obținute de *grupul experimental* indică o *scădere semnificativă statistic a afectivității negative*, media diminuându-se de la $M = 116,57$, $SD = 8,92$ în etapa de constatare la $M = 95,59$, $SD = 5,61$ în etapa de control, $t(53) = 42,578$, $p < .001$. Acest rezultat evidențiază faptul că, după participarea la demersul de consiliere educațională, studenții din grupul experimental au manifestat un nivel mai redus al trăirilor afective negative. (Anexa 22)

Diminuarea afectivității negative poate fi interpretată prin raportare la specificul intervenției formative, care a vizat dezvoltarea autocunoașterii, a autoreglării emoționale, a strategiilor de gestionare a stresului și a modalităților adaptative de raportare la dificultățile academice și relaționale. Din această perspectivă, rezultatele sunt concordante cu literatura de specialitate, care arată că intervențiile educaționale centrate pe dezvoltarea competențelor socio-emoționale pot contribui la reducerea distresului emoțional, la îmbunătățirea autoreglării și la susținerea adaptării în contexte educaționale ([13], [25], [33],[116]). În logica reglării emoționale, dezvoltarea capacității de identificare, înțelegere și gestionare a emoțiilor permite persoanei să răspundă mai flexibil și mai adaptativ la situațiile solicitante, ceea ce poate explica reducerea afectivității negative observată la grupul experimental.

De asemenea, s-au constatat *diferențe semnificative statistic* la nivelul *competenței emoționale globale*, scorul mediu scăzând de la $M = 90,01$, $SD = 3,91$ la $M = 49,57$, $SD = 5,67$, $t(53) = 53,213$, $p < .001$. Având în vedere codificarea inversată a scorurilor, această diminuare indică o *creștere a nivelului competențelor emoționale* în etapa de control. *Diferențe semnificative* au fost obținute și pentru *competența emoțională intrapersonală*, $t(53) = 45,608$, $p < .001$, respectiv pentru *competența emoțională interpersonală*, $t(53) = 38,843$, $p < .001$. Aceste rezultate arată că demersul de consiliere educațională a contribuit atât la dezvoltarea abilităților de raportare la propriile emoții, cât și la dezvoltarea abilităților de raportare la emoțiile celorlalți.

Nivelurile mai ridicate ale *competențelor emoționale* evidențiate în etapa de control sunt relevante, deoarece această variabilă reprezintă o resursă psihopedagogică importantă în prevenirea și diminuarea afectivității negative. Persoanele cu competențe emoționale mai dezvoltate dispun de o capacitate mai bună de identificare, înțelegere, exprimare și reglare a emoțiilor, ceea ce favorizează adaptarea la situații solicitante și reducerea reacțiilor emoționale dezadaptative. *La nivel intrapersonal*, nivelurile mai ridicate ale competențelor emoționale susțin

autocunoașterea, claritatea emoțională și reglarea emoțiilor proprii, aspecte esențiale în gestionarea stresului academic. *La nivel interpersonal*, acestea favorizează comunicarea, empatia, cooperarea și integrarea relațională în comunitatea universitară, dimensiuni importante pentru adaptarea studenților la mediul academic.

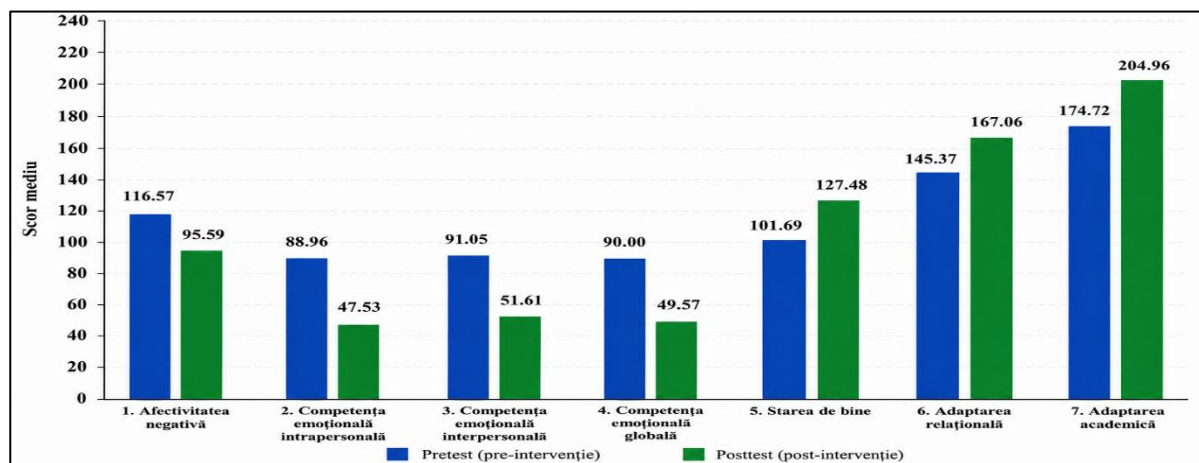


Figura 3.14. Valorile statistice comparate ale variabilelor investigate în cadrul grupului experimental la pretest și posttest

Astfel, rezultatele obținute susțin rolul formativ al demersului de consiliere educațională și confirmă faptul că dezvoltarea competențelor emoționale poate constitui un mecanism relevant de prevenire și diminuare a afectivității negative la studenți.

Rezultatele obținute evidențiază faptul că diminuarea *afectivității negative* și înregistrarea unor niveluri mai ridicate ale competențelor emoționale la studenții din *grupul experimental* au implicații semnificative asupra funcționării acestora în mediul universitar. În acord cu datele obținute, reducerea afectivității negative poate contribui la îmbunătățirea performanței academice, prin creșterea capacității de concentrare, a implicării în sarcinile de învățare și a persistenței în fața dificultăților. Totodată, nivelurile mai reduse ale afectivității negative sunt asociate cu o stare de bine psihologică mai stabilă, caracterizată prin echilibru emoțional, diminuarea stresului și o percepție mai pozitivă asupra experienței universitare. În același timp, nivelurile mai ridicate ale competențelor emoționale susțin dezvoltarea unor mecanisme eficiente de autoreglare, permițând studenților să gestioneze mai adecvat situațiile stresante și să adopte strategii de coping adaptative.

De asemenea, aceste modificări se reflectă în îmbunătățirea adaptării academice și relaționale, studenții fiind mai capabili să se organizeze în activitatea de învățare, să își mențină motivația și să dezvolte relații funcționale cu colegii și cadrele didactice. Integrarea mai bună în mediul universitar și sentimentul de apartenență asociat competențelor emoționale contribuie, totodată, la diminuarea riscului de abandon universitar, aspect susținut de literatura de specialitate care evidențiază rolul integrării academice și sociale în menținerea studenților în sistemul

educațional. Din această prismă, rezultatele obținute nu reflectă doar modificări la nivelul variabilelor investigate, ci indică efecte relevante din punct de vedere educațional și psihopedagogic, susținând rolul demersului de consiliere educațională în optimizarea funcționării studenților în mediul universitar.

Analiza rezultatelor obținute de *grupul de control* (Anexa 23), a evidențiat existența unor *diferențe semnificative statistice* între etapa de constatare și etapa de control. Astfel, nivelul afectivității negative a scăzut de la $M = 124,50$, $SD = 6,59$ în etapa de constatare la $M = 110,96$, $SD = 4,80$ în etapa de control, $t(49) = 30,87$, $p < .001$. Totodată, la nivelul competenței emoționale globale, scorul mediu a scăzut de la $M = 78,93$, $SD = 2,41$ la $M = 61,32$, $SD = 4,02$, $t(49) = 45,995$, $p < .001$. *Diferențe semnificative statistice* au fost constatate și pentru competența emoțională intrapersonală, $t(49) = 36,267$, $p < .001$, respectiv pentru competența emoțională interpersonală, $t(49) = 31,141$, $p < .001$. Aceste rezultate indică faptul că și în grupul de control au apărut modificări între cele două momente de evaluare. Totuși, întrucât acest grup nu a participat la demersul de consiliere educațională, aceste schimbări nu pot fi atribuite intervenției, ci pot fi explicate prin factori contextuali, evoluția naturală a studenților sau efectul repetării evaluării.

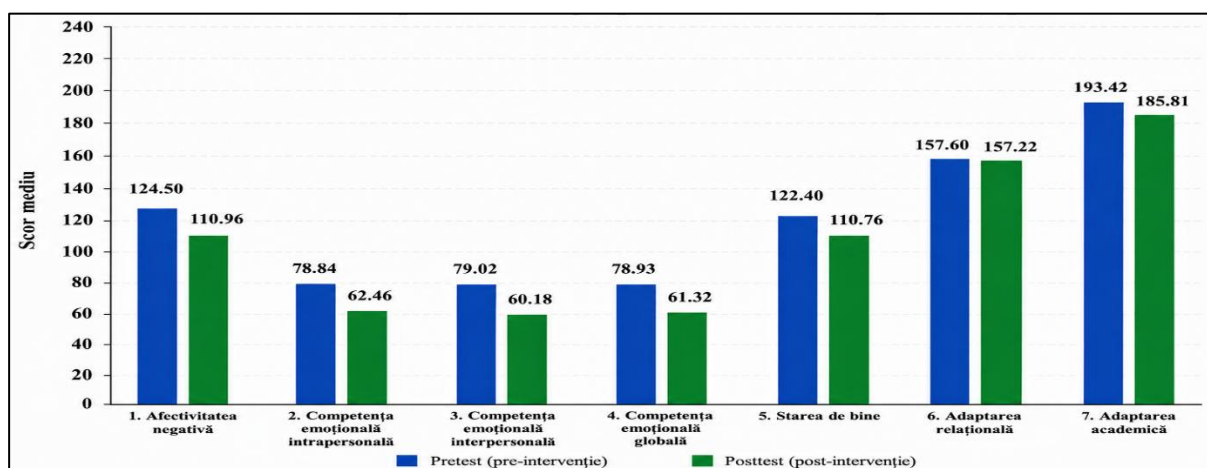


Figura 3.15. Valorile statistice comparate ale variabilelor investigate în cadrul grupului de control la pretest și posttest

Rezultatele obținute de *grupul de control* evidențiază existența unor modificări semnificative între etapa de constatare și etapa de control, atât la nivelul afectivității negative, cât și la nivelul competențelor emoționale. Aceste rezultate trebuie interpretate prin specificul procesului de adaptare universitară, care nu este static, ci evoluează în timp, pe măsură ce studenții se familiarizează cu cerințele academice, cu mediul instituțional și cu relațiile specifice vieții universitare. Adaptarea la mediul universitar este descrisă de cele mai multe ori ca un proces multidimensional, care include componente academice, sociale, personale și emoționale. Astfel, chiar și în absența unei intervenții formale, studenții pot înregistra schimbări ca urmare a

experiențelor acumulate pe parcursul semestrului, a contactului repetat cu sarcinile academice, a integrării în grupul de colegi și a dezvoltării unor modalități proprii de gestionare a solicitărilor universitare. Această interpretare arată că adaptarea la facultate este influențată de o serie de factori personali și contextuali, precum implicarea academică, sprijinul social, integrarea în mediul universitar și experiențele de învățare. Prin urmare, scăderea afectivității negative și nivelurile mai favorabile ale competențelor emoționale observate în grupul de control pot fi explicate prin procesul firesc de acomodare și adaptare la contextul universitar.

De asemenea, trebuie de menționat și rolul integrării academice și sociale în menținerea studenților în mediul universitar și în consolidarea parcursului lor educațional. Participarea obișnuită la activitățile universitare, interacțiunea cu profesorii și colegii, precum și experiențele academice succesive pot contribui la diminuarea tensiunii inițiale și la dezvoltarea unor resurse adaptative, chiar în absența unui program structurat de consiliere. Pe această bază, modificările constatate în grupul de control indică mai degrabă existența unei evoluții naturale a studenților în cadrul mediului universitar. Din acest motiv, validarea eficienței programului nu se poate limita la analiza pretest–posttest a grupului experimental, ci trebuie completată prin comparația dintre grupul experimental și grupul de control în etapa de control (posttest) (figura 3.16)

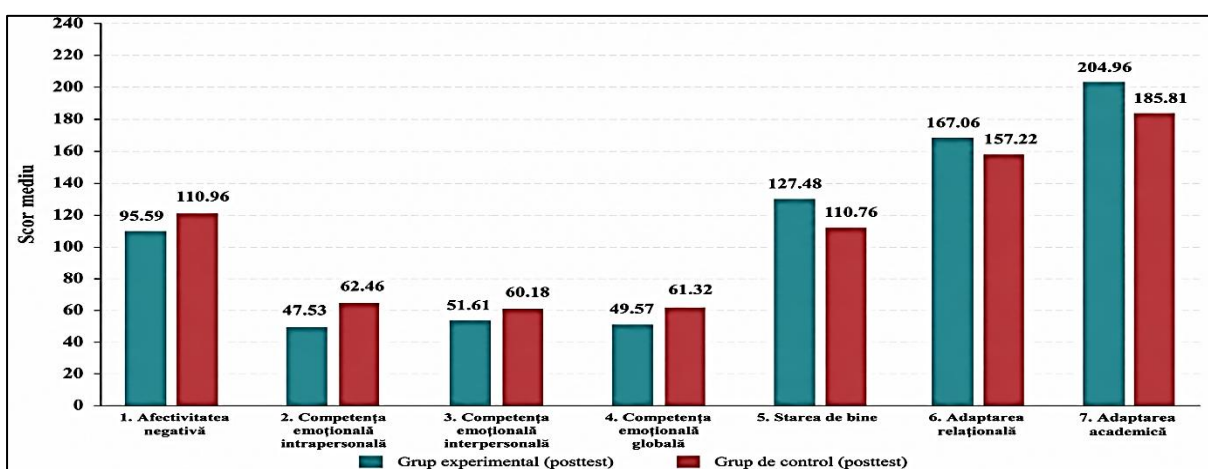


Figura 3.16. Valorile statistice comparate ale variabilelor investigate la posttest în grupul experimental și grupul de control

Această comparație permite stabilirea măsurii în care rezultatele obținute de studenții participanți la program sunt mai favorabile decât cele ale studenților care au urmat doar parcursul universitar obișnuit.

Rezultatele obținute la nivelul grupului experimental confirmă *ipoteza 1*, demonstrând diminuarea afectivității negative și niveluri mai favorabile ale competențelor emoționale în urma participării la demersul de consiliere educațională. Cu toate acestea, în contextul în care modificări au fost identificate și la nivelul grupului de control, se impune continuarea analizei prin

compararea rezultatelor celor două grupuri în etapa de control. Această etapă permite verificarea măsurii în care diferențele observate pot fi atribuite intervenției educaționale și nu doar evoluției naturale a studenților în mediul universitar.

Ipoteza 2 presupune că, la etapa de control, studenții din grupul experimental vor înregistra niveluri mai scăzute ale afectivității negative și niveluri mai ridicate ale competențelor emoționale comparativ cu studenții din grupul de control. Pentru verificarea *ipotezei 2* a fost utilizat testul *t* pentru eșantioane independente, în vederea comparării rezultatelor obținute de studenții din grupul experimental și grupul de control în etapa de control. Analiza a vizat variabilele afectivității negative și a competențelor emoționale, atât la nivel global, cât și la nivelul dimensiunilor intrapersonală și interpersonală.

Rezultatele obținute indică diferențe semnificative statistic între cele două grupuri în ceea ce privește **afectivitatea negativă**, $t(102) = -5,217$, $p < .001$. Studenții din grupul experimental au înregistrat un nivel mai scăzut al afectivității negative ($M = 95,59$, $SD = 5,62$), comparativ cu studenții din grupul de control ($M = 110,96$, $SD = 4,80$), ceea ce sugerează o diminuare a trăirilor emoționale negative în rândul celor care au participat la program. De asemenea, au fost identificate diferențe semnificative statistic la nivelul competenței emoționale globale, $t(102) = -12,093$, $p < .001$. Studenții din grupul experimental au înregistrat valori mai favorabile ($M = 49,57$, $SD = 5,67$) comparativ cu studenții din grupul de control ($M = 61,32$, $SD = 4,02$), ceea ce indică un nivel mai dezvoltat al competențelor emoționale. (Anexa 24)

Diferențe semnificative statistic au fost constatate și la nivelul dimensiunilor **competențelor emoționale**. Pentru competența emoțională intrapersonală s-a obținut $t(102) = -11,340$, $p < .001$, iar pentru competența emoțională interpersonală $t(102) = -7,197$, $p < .001$. În ambele cazuri, studenții din grupul experimental au înregistrat valori mai favorabile comparativ cu cei din grupul de control, ceea ce reflectă o mai bună capacitate de gestionare a propriilor emoții, precum și o mai bună raportare la emoțiile celorlalți.

Rezultatele obținute pentru ipoteza 2 evidențiază diferențe semnificative între grupul experimental și grupul de control la etapa de control, atât la nivelul afectivității negative, cât și al competențelor emoționale. Studenții care au participat la demersul de consiliere educațională au prezentat niveluri mai scăzute ale afectivității negative și niveluri mai favorabile ale competențelor emoționale, comparativ cu studenții care au urmat parcursul universitar obișnuit, fără intervenție.

Nivelul mai scăzut al afectivității negative în grupul experimental poate fi explicat prin conținutul programului aplicat, orientat spre autocunoaștere, autoreglare emoțională, gestionarea stresului și dezvoltarea unor modalități adaptative de raportare la dificultățile academice și relaționale. În mediul universitar, afectivitatea negativă poate influența modul în care studenții

percep solicitările academice, reacționează la stres și își mențin implicarea în activitatea de învățare. În perspectiva teoriei control-valoare a emoțiilor academice, emoțiile negative pot afecta atenția, motivația, efortul și performanța, iar diminuarea acestora favorizează o implicare mai adaptativă în procesul educațional.

Diferențele semnificative constatate la nivelul competenței emoționale globale, precum și la nivelul dimensiunilor intrapersonală și interpersonală, arată că studenții din grupul experimental dispun, la etapa de control, de resurse emoționale mai bine consolidate. Competența emoțională intrapersonală vizează raportarea la propriile emoții și presupune capacitatea de identificare, înțelegere și reglare a acestora. Această dimensiune este importantă în context academic, deoarece evaluările, presiunea performanței, stresul și incertitudinea profesională pot genera tensiune, anxietate sau descurajare. Competența emoțională interpersonală se referă la capacitatea de a recunoaște și înțelege emoțiile celorlalți și de a răspunde adecvat în contexte sociale, prin empatie, comunicare și cooperare. Aceste rezultate sunt concordante cu literatura de specialitate, care definesc competențele emoționale ca ansamblu de abilități implicate în identificarea, înțelegerea, exprimarea, reglarea și utilizarea emoțiilor proprii și ale celorlalți ([28] [33] [50] [154]). Nivelurile mai favorabile ale competențelor emoționale permit studenților să interpreteze mai adecvat propriile trăiri, să gestioneze mai eficient stresul academic și să utilizeze strategii de reglare emoțională mai adaptative. În acest sens, modelul reglării emoționale susține că persoanele care dispun de strategii eficiente de reglare pot răspunde mai flexibil la situațiile solicitante, reducând impactul emoțiilor negative asupra comportamentului și funcționării personale.

La nivel interpersonal, rezultatele au o relevanță deosebită pentru adaptarea la mediul universitar, deoarece funcționarea studentului nu se reduce la performanța academică, ci include și integrarea relațională, comunicarea eficientă, cooperarea și sentimentul de apartenență. Studiile privind adaptarea universitară arată că integrarea socială și relațiile funcționale cu colegii și cadrele didactice contribuie la menținerea implicării academice și la reducerea riscului de abandon.

Ipoteza 2 este confirmată. Diferențele intergrupale evidențiate la etapa de control susțin eficiența demersului de consiliere educațională în diminuarea afectivității negative și în consolidarea competențelor emoționale, ca resursă necesară adaptării academice și relaționale a studenților în mediul universitar. Confirmarea ipotezei 2 evidențiază efecte favorabile ale demersului de consiliere educațională asupra afectivității negative și competențelor emoționale. Totuși, pentru o evaluare mai amplă a eficienței Programului de consiliere educațională, este necesară analizarea modului în care aceste modificări se reflectă și asupra funcționării universitare a studenților. În acest sens, analiza următoare vizează în ce măsură starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională, dimensiuni prin care poate fi apreciată integrarea studentului

în mediul universitar și calitatea adaptării sale academice și relaționale, va suferi modificări în urma implementării Programului de consiliere educațională.

Ipoteza 3 presupune că studenții din grupul experimental vor înregistra, după participarea la demersul de consiliere educațională, niveluri mai ridicate ale funcționării universitare, reflectate în starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională, atât față de etapa inițială, cât și față de grupul de control.

Pentru analiza modificărilor produse la nivelul funcționării universitare a studenților din grupul experimental, a fost utilizat testul *t* pentru eșantioane dependente. Analiza a vizat **starea de bine, adaptarea relațională și adaptarea academică**, prin compararea rezultatelor obținute în etapa de constatare cu cele din etapa de control. Rezultatele indică diferențe semnificative statistic la nivelul stării de bine, $t(53) = 14.540$, $p < .001$. Valorile obținute în etapa de control ($M = 127.48$, $SD = 9.92$) sunt mai favorabile comparativ cu cele din etapa de constatare ($M = 101.69$, $SD = 10.62$), ceea ce sugerează o ameliorare a stării de bine a studenților după participarea la program. De asemenea, s-au constatat diferențe semnificative statistic la nivelul adaptării relaționale, $t(53) = 9.31$, $p < .001$. Media a crescut de la $M = 145.37$, $SD = 16.24$ în etapa de constatare la $M = 167.06$, $SD = 12.07$ în etapa de control, indicând o îmbunătățire a integrării relaționale a studenților în mediul universitar. Diferențe semnificative statistic au fost evidențiate și pentru adaptarea academică, $t(53) = -15.90$, $p < .001$. Media a crescut de la $M = 174.72$, $SD = 10.24$ la $M = 204.96$, $SD = 9.27$, ceea ce indică o adaptare academică mai bună în etapa de control. (Anexa 25)

Aceste rezultate arată că, după participarea la demersul de consiliere educațională, studenții din grupul experimental au înregistrat valori mai favorabile la toate cele trei dimensiuni ale funcționării universitare: starea de bine, adaptarea relațională și adaptarea academică. Astfel, intervenția nu s-a reflectat doar în diminuarea afectivității negative și în consolidarea competențelor emoționale, ci și în îmbunătățirea adaptării generale a studenților la mediul universitar.

Pentru compararea rezultatelor obținute de grupul experimental și grupul de control la etapa de control a fost utilizat testul *t* pentru eșantioane independente. Analiza a vizat dimensiunile funcționării universitare: starea de bine, adaptarea relațională și adaptarea academică. Rezultatele indică diferențe semnificative statistic între cele două grupuri la nivelul stării de bine, $t(102) = -8.457$, $p < .001$. Studenții din grupul experimental au înregistrat valori mai favorabile ($M = 127.48$, $SD = 9.92$), comparativ cu studenții din grupul de control ($M = 110.76$, $SD = 10.21$), ceea ce evidențiază o stare de bine mai bună la studenții care au participat la demersul de consiliere educațională. Diferențe semnificative statistic au fost constatate și pentru adaptarea relațională, $t(102) = -3.687$, $p < .001$. Grupul experimental a obținut valori mai favorabile ($M = 167.06$, $SD =$

12.07), comparativ cu grupul de control ($M = 157.22$, $SD = 14.86$), ceea ce indică o adaptare relațională mai bună la studenții care au beneficiat de intervenție. De asemenea, rezultatele indică diferențe semnificative statistic la nivelul adaptării academice, $t(102) = -9,613$, $p < .001$. Grupul experimental a înregistrat valori mai favorabile ($M = 204.96$, $SD = 9.27$), comparativ cu grupul de control ($M = 185.81$, $SD = 10.90$), ceea ce evidențiază o adaptare academică mai bună în rândul studenților participanți la program. (Anexa 26)

Așadar, rezultatele obținute susțin ipoteza conform căreia, la etapa de control, studenții din grupul experimental prezintă valori mai favorabile ale funcționării universitare comparativ cu studenții din grupul de control. Intervenția educațională se reflectă astfel nu doar în diminuarea afectivității negative și în consolidarea competențelor emoționale, ci și în optimizarea stării de bine, a adaptării relaționale și a adaptării academice.

Rezultatele obținute pentru *ipoteza 3* arată că demersul de consiliere educațională a avut efecte favorabile nu doar asupra dimensiunilor emoționale analizate anterior, ci și asupra funcționării universitare a studenților. Diferențele semnificative dintre etapa de constatare și cea de control, la nivelul grupului experimental, evidențiază ameliorări ale stării de bine și ale adaptării academice și relaționale, sugerând o integrare mai eficientă a studenților în mediul universitar.

Ameliorarea stării de bine poate fi explicată prin faptul că Programul de consiliere educațională a vizat dezvoltarea unor resurse personale asociate echilibrului emoțional, autocunoașterii și autoreglării. Literatura de specialitate ([137] [146], [175], [222]), arată că starea de bine psihologică nu se reduce la absența disconfortului, ci include autoacceptarea, autonomia, relațiile pozitive, sentimentul de sens și capacitatea de gestionare a mediului. Astfel, nivelurile mai favorabile ale stării de bine în grupul experimental indică o funcționare psihologică mai adaptativă după participarea la program. De asemenea, cercetările privind starea de bine subliniază rolul acesteia în susținerea implicării, satisfacției și adaptării la contexte educaționale solicitante.

Rezultatele privind adaptarea academică sunt concordante cu perspectiva potrivit căreia adaptarea la mediul universitar presupune capacitatea studentului de a răspunde cerințelor de învățare, de a-și organiza activitatea, de a-și menține motivația și de a se implica în sarcinile academice. M. Zlate și V. Negovan [180] consideră adaptarea academică o componentă esențială a ajustării studentului la facultate, acesta arată că aceasta se asociază cu performanța, persistența și integrarea în mediul universitar. În acest sens, valorile mai favorabile obținute de grupul experimental sugerează că programul a susținut nu doar reglarea emoțională, ci și raportarea mai eficientă la sarcinile academice.

Adaptarea relațională mai bună a studenților din grupul experimental poate fi pusă în legătură cu activitățile programului orientate spre comunicare asertivă, cooperare, empatie și

gestionarea relațiilor interpersonale. În mediul universitar, integrarea socială are un rol major în menținerea implicării academice și în prevenirea retragerii din viața universitară. Integrarea academică și socială contribuie la persistența studenților, conturând sentimentului de apartenență în adaptarea și succesul universitar. Așa dar, rezultatele privind adaptarea relațională indică faptul că intervenția a sprijinit dezvoltarea unor resurse necesare participării active la viața universitară.

Comparația dintre grupul experimental și grupul de control la etapa de control întărește interpretarea efectelor Programului de consiliere educațională. Studenții din grupul experimental au înregistrat valori mai favorabile la toate cele trei dimensiuni ale funcționării universitare: starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională. Acest rezultat evidențiază faptul că efectele intervenției s-au extins asupra funcționării generale a studenților în mediul universitar.

Ipoteza 3 este confirmată. Rezultatele susțin ideea că demersurile de consiliere educațională centrate pe dezvoltarea competențelor emoționale pot contribui la optimizarea funcționării universitare a studenților. Din perspectivă psihopedagogică, programul aplicat a avut relevanță atât preventivă, prin diminuarea vulnerabilității afective, cât și formativă, prin susținerea stării de bine, a adaptării academice și a integrării relaționale.

Rezultatele obținute la etapa de control confirmă faptul că Programul de consiliere educațională a contribuit semnificativ la diminuarea afectivității negative și la dezvoltarea competențelor emoționale ale studenților. Validarea programului nu se sprijină doar pe diferențele statistice constatate între etapa de constatare și etapa de control, ci și pe coerența dintre structura intervenției, conținuturile abordate, strategiile interactive utilizate și modificările observate la nivelul funcționării emoționale, academice și relaționale a studenților.

Programul de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar a fost construit ca un demers formativ complex, orientat spre dezvoltarea resurselor emoționale necesare adaptării la mediul universitar. Temele abordate: autocunoașterea, conștientizarea trăirilor emoționale, autoreglarea, gestionarea stresului, consolidarea încrederii în sine, comunicarea asertivă, empatia, cooperarea, autonomia personală și adaptarea relațională, sunt în concordanță cu modelele teoretice ale competențelor emoționale, care includ identificarea, înțelegerea și reglarea emoțiilor, precum și utilizarea acestora în contexte sociale

Eficiența Programului de consiliere pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar poate fi explicată prin combinarea mai multor forme de intervenție: consiliere de grup, sesiuni individuale, ateliere de autocunoaștere și strategii interactive bazate pe comunicare și suport. Consilierea de grup, în special, este asociată cu normalizarea experiențelor emoționale și dezvoltarea suportului social, factori esențiali pentru adaptarea studenților.

Diminuarea afectivității negative observată la studenții din grupul experimental poate fi

interpretată în contextul dezvoltării autoreglării emoționale. Conform modelului reglării emoționale, capacitatea de a identifica și gestiona emoțiile reduce intensitatea reacțiilor negative și crește adaptabilitatea în situații stresante. Astfel, Programul de consiliere a contribuit la transformarea reacțiilor emoționale dezadaptative în răspunsuri mai controlate și mai funcționale.

Un alt argument esențial îl constituie creșterea competențelor emoționale. În acest sens, rezultatele obținute confirmă că antrenarea sistematică a competențelor emoționale conduce la îmbunătățirea capacității de autoreglare, la creșterea conștientizării emoționale și la dezvoltarea abilităților interpersonale. Prin dezvoltarea competențelor emoționale, studenții au devenit mai capabili să gestioneze cerințele academice și să își mențină implicarea în procesul educațional.

În plan relațional, progresele observate la studenți pot fi explicate prin rolul comunicării pedagogice și al interacțiunii de grup. Studiile privind adaptarea universitară arată că integrarea socială și relațiile interpersonale sunt factori determinanți ai succesului academic și ai persistenței în sistemul educațional. În acest sens, dezvoltarea comunicării asertive, a empatiei și a cooperării evidențiază eficiența programului și la nivel interpersonal.

Eficiența Programului de consiliere educațională este susținută și de rezultatele comparative între grupul experimental și grupul de control. Deși studiile arată că studenții se adaptează treptat la mediul universitar în mod natural, diferențele semnificative în favoarea grupului experimental indică faptul că intervenția a accelerat și a consolidat acest proces. Astfel, programul a oferit un cadru structurat de dezvoltare emoțională, care a depășit efectele adaptării spontane. Prin urmare, validarea Programului de consiliere educațională poate fi susținută atât empiric, cât și teoretic. Rezultatele confirmă faptul că intervențiile educaționale centrate pe dezvoltarea competențelor emoționale contribuie la reducerea afectivității negative, la îmbunătățirea stării de bine și la optimizarea adaptării academice și relaționale. Aceste concluzii sunt în acord cu literatura de specialitate, care evidențiază rolul competențelor socio-emoționale în susținerea funcționării optime a studenților în mediul universitar ([25], [29] [50] [154]).

Succesul *Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar* nu se limitează la efectele obținute asupra unei singure generații de studenți, ci evidențiază posibilitatea configurării unui model funcțional, replicabil și sustenabil, capabil să producă schimbări relevante în cultura academică. Rezultatele obținute arată că, atunci când studenții beneficiază de un cadru organizat de sprijin emoțional, aceștia devin mai pregătiți să gestioneze presiunile academice, să dezvolte relații sănătoase și să își mențină o direcție clară în procesul propriei formări profesionale.

Intervenția educațională a favorizat activarea resurselor interne ale studenților, stimulând autoreflexia, asumarea responsabilității personale și consolidarea motivației intrinseci pentru

învățare, cu efecte importante în prevenirea disfuncțiilor emoționale. Aplicarea sistematică a consilierii educaționale a sprijinit și formarea unei raportări mai echilibrate față de eșec, competiție și autoevaluare, aspecte esențiale pentru maturizarea emoțională a studentului. Prin reducerea afectivității negative și a vulnerabilităților psiho-emoționale, programul a facilitat constituirea unei rețele funcționale de susținere, în cadrul căreia studentul nu se regăsește doar în poziția de beneficiar al procesului educațional, ci și ca participant activ la gestionarea propriei dezvoltări.

Diminuarea progresivă a stărilor depresive și anxioase, precum și reducerea sentimentului de izolare și neputință, indică o tendință de normalizare a echilibrului emoțional și de îmbunătățire a sănătății mintale generale. Totodată, riscul de burnout, tot mai prezent în rândul tinerilor aflați în formare, poate fi diminuat prin promovarea unei culturi instituționale întemeiate pe empatie, înțelegere și colaborare. Pe termen lung, aceste transformări pot contribui la creșterea retenției universitare, la reducerea abandonului și la consolidarea parcursului profesional al absolvenților.

Programul de consiliere educațională a consolidat semnificativ și la ameliorarea climatului relațional din universitate, prin dezvoltarea unor raporturi profesionale bazate pe respect, deschidere și comunicare clară între studenți și cadrele didactice. Comunicarea profesională a devenit mai eficientă și mai echilibrată, iar studenții au manifestat o atitudine mai încrezătoare în raport cu cerințele și standardele academice. De asemenea, implicarea mai accentuată în activitățile extracurriculare indică o deschidere mai mare față de experiențele educaționale complexe și un sentiment sporit de apartenență la comunitatea universitară.

În concluzie, intervenția educațională aplicată confirmă necesitatea tratării dezvoltării competențelor emoționale ca prioritate strategică în învățământul superior. Impactul pozitiv asupra stării de bine, performanței academice și coeziunii instituționale susține nevoia de extindere și diversificare a programelor de consiliere educațională. Printr-o abordare integrativă, care îmbină formarea cognitivă cu dezvoltarea afectivă și relațională, universitățile pot răspunde mai adecvat provocărilor educaționale contemporane.

3.5. Concluzii la capitolul 3.

Studiul și analiza rezultatelor cercetării experimentale privind consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar au permis formularea următoarelor concluzii:

1. S-a argumentat necesitatea fundamentării teoretico-metodologice a unui demers de consiliere educațională orientat spre prevenirea afectivității negative la studenți, prin raportare la relația dintre afectivitatea negativă, competențele emoționale și funcționarea universitară.

2. S-a demonstrat că afectivitatea negativă reprezintă o realitate semnificativă în mediul universitar, manifestată prin nervozitate și disconfort afectiv, oboseală și simptome somatice, dificultăți de gestionare a stresului și dificultăți de control emoțional. Rezultatele experimentului de constatare au evidențiat predominanța nivelurilor moderate și înalte ale acestor manifestări, confirmând existența unor vulnerabilități afective care influențează adaptarea și funcționarea universitară a studenților.

3. S-a constatat existența unei relații negative semnificative între afectivitatea negativă și competențele emoționale, ceea ce evidențiază faptul că dificultățile de identificare, exprimare și reglare a emoțiilor reduc capacitatea de adaptare și gestionare eficientă a situațiilor stresante și de adaptare la cerințele mediului universitar.

4. S-a evidențiat că afectivitatea negativă influențează starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională a studenților, confirmând importanța dimensiunilor afective în procesul de integrare și funcționare universitară.

5. S-a demonstrat eficiența Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, prin dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților. Activitățile formative și experiențiale realizate în cadrul experimentului de formare au contribuit la dezvoltarea autocunoașterii emoționale, autoreglării, gestionării stresului academic și consolidării relațiilor interpersonale.

6. Validarea experimentală a Programului de consiliere educațională a evidențiat valoarea sa praxiologică și relevanța utilizării consilierii educaționale ca modalitate de intervenție preventivă și formativă în mediul universitar. Compararea rezultatelor obținute în etapele de constatare și control a demonstrat eficiența intervenției în reducerea afectivității negative, dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea funcționării universitare a studenților.

Prin urmare, rezultatele cercetării confirmă importanța implementării unor programe de consiliere educațională orientate spre prevenirea afectivității negative în mediul universitar, în vederea susținerii dezvoltării competențelor emoționale adaptării academice, relaționale și a stării de bine a studenților în mediul universitar.

CONCLUZII GENERALE ȘI RECOMANDĂRI

Cercetarea realizată privind consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar a permis *fundamentarea teoretico-metodologică și validarea experimentală a unui demers de intervenție educațională* orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea funcționării universitare a studenților.

Cercetarea a evidențiat faptul că afectivitatea negativă reprezintă o problemă actuală și relevantă în contextul învățământului superior contemporan, influențând echilibrul emoțional, adaptarea academică, integrarea relațională și starea de bine a studenților.

1. Prin analiza literaturii de specialitate s-a determinat *caracterul complex și multidimensional al consilierii educaționale a studenților*, în special rolul acesteia în prevenirea dificultăților afective și susținerea dezvoltării personale și profesionale. Au fost determinate *fundamentele psihopedagogice ale consilierii educaționale, dimensiunile și funcțiile acesteia*, dar și *principalele orientări teoretice privind dezvoltarea competenței emoționale și prevenirea afectivității negative în mediul universitar*. Totodată, s-a demonstrat că prevenirea afectivității negative necesită o abordare integrativă, bazată pe valorificarea strategiilor de dezvoltare emoțională, autoreglare și adaptare academică și relațională (Capitolul 1, 1.1, 1.2, 1.3).

2. S-a argumentat *importanța competențelor emoționale ca resursă psihopedagogică esențială în prevenirea afectivității negative și susținerea funcționării universitare eficiente*. Analiza dimensiunilor competențelor emoționale a stabilit existența unor dificultăți la nivel intrapersonal, în ceea ce privește identificarea, înțelegerea și reglarea propriilor emoții. Astfel, s-a confirmat că dezvoltarea competențelor emoționale favorizează optimizarea adaptării academice și relaționale, precum și consolidarea stării de bine a studenților (Capitolul 2, 2.1, 2.2).

3. S-a *fundamentat conceptual și metodologic relațiile dintre afectivitatea negativă, competențele emoționale și funcționarea universitară a studenților*. S-a stabilit că *nivelurile ridicate ale afectivității negative se asociază cu diminuarea competențelor emoționale, a stării de bine, a adaptării academice și relaționale*, confirmând importanța dezvoltării resurselor emoționale în prevenirea dificultăților de integrare și adaptare universitară (Capitolul 3, 3.2, 3.4).

4. S-a demonstrat, prin rezultatele experimentului de constatare, *existența unor manifestări semnificative ale afectivității negative în rândul studenților investigați*, cele mai accentuate fiind *nervozitatea și disconfortul afectiv, oboseala asociată simptomelor somatice și dificultățile de gestionare a stresului academic*. S-a evidențiat predominanța nivelurilor moderate și ridicate ale acestor manifestări, confirmând existența unor vulnerabilități afective care influențează echilibrul emoțional și adaptarea universitară a studenților. De asemenea, s-a stabilit că nivelurile ridicate

ale afectivității negative se asociază cu diminuarea competențelor emoționale, a stării de bine și a adaptării academice și relaționale (Capitolul 3, 3.2).

5. S-a argumentat că studiul experimental a creat *oportunități privind prevenirea afectivității negative în mediul universitar, oferind o viziune procesual-formativă asupra particularităților afective ale studenților, dar și asupra relației dintre competențele emoționale și funcționarea universitară. Valorificarea Modelului teoretic al consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar* s-a realizat prin intermediul *Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*, care a integrat fundamentele teoretico-metodologice necesare realizării demersului experimental și optimizării dezvoltării emoționale, adaptării academice și relaționale (Capitolul 2, 2.3 și Capitolul 3, 3.3).

6. S-a rezumat că *implementarea Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, a favorizat dezvoltarea și activarea unor mecanisme importante ale dezvoltării emoționale și psihoeducaționale ale studenților. Cele mai semnificative transformări s-au constatat la nivelul autoreglării emoționale, al competențelor relaționale și al stării de bine, prin dezvoltarea autocunoașterii, consolidarea echilibrului emoțional și optimizarea adaptării academice și relaționale* (Capitolul 3, 3.3, 3.4).

7. *Prin experimentul pedagogic s-au produs schimbări pozitive semnificative la nivelul variabilelor investigate, iar diferențele statistic semnificative privind afectivitatea negativă, competențele emoționale, starea de bine, adaptarea academică și adaptarea relațională au confirmat eficiența intervenției și veridicitatea rezultatelor obținute. Totodată, s-a demonstrat că dezvoltarea competențelor emoționale și valorificarea strategiilor de consiliere educațională contribuie la diminuarea manifestărilor afectivității negative și la optimizarea funcționării universitare a studenților. De asemenea, s-a evidențiat faptul că integrarea activităților de consiliere educațională și dezvoltare emoțională în mediul universitar reprezintă o condiție importantă pentru susținerea echilibrului emoțional, a adaptării academice și relaționale și a stării de bine a studenților* (Capitolul 3, 3.3, 3.4).

Astfel, rezultatele cercetării au confirmat ***soluționarea problemei științifice*** importante, care se exprimă în *fundamentarea teoretică și praxiologică a consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar, concretizată prin elaborarea Modelului teoretic al consilierii educaționale a studenților și implementarea Programului de consiliere educațională pentru prevenirea afectivității negative, orientat spre dezvoltarea competențelor emoționale și optimizarea adaptării academice și relaționale a studenților. Acest fapt a condus la identificarea relațiilor dintre afectivitatea negativă, competențele emoționale și*

funcționarea universitară, dar și la validarea eficienței strategiilor formative și psihoeducaționale utilizate în prevenirea dificultăților afective și susținerea stării de bine a studenților.

Prin caracterul său teoretico-aplicativ, cercetarea aduce *contribuții relevante în domeniul științelor educației, consilierii educaționale universitare, oferind repere conceptuale, metodologice și praxiologice pentru elaborarea și implementarea unor programe de prevenire a afectivității negative și dezvoltare a competențelor emoționale ale studenților*. Rezultatele obținute confirmă necesitatea abordării integrate a dimensiunilor afective, educaționale și relaționale în procesul de formare universitară și evidențiază importanța consilierii educaționale în susținerea dezvoltării armonioase și eficiente a studenților în mediul universitar.

Pornind de la concluziile cercetării și de la rezultatele obținute în cadrul experimentului pedagogic, pot fi formulate următoarele **recomandări**:

- integrarea sistematică a activităților de consiliere educațională și dezvoltare emoțională în cadrul procesului didactic universitar, în vederea susținerii adaptării academice și relaționale;
- implementarea unor programe instituționale de prevenire a afectivității negative și diversificarea serviciilor de suport psihoeducațional și consiliere universitară, în vederea identificării și intervenției timpurii asupra dificultăților emoționale și de adaptare ale studenților;
- organizarea unor programe de formare continuă pentru cadrele didactice universitare, orientate spre dezvoltarea competențelor de comunicare, suport emoțional și gestionare a dificultăților psihoeducaționale ale studenților;
- adaptarea activităților de consiliere educațională la particularitățile diferitelor categorii de studenți, în funcție de statutul ocupațional, traseul educațional anterior și vulnerabilitățile emoționale identificate;
- promovarea unui climat universitar suportiv și incluziv, bazat pe relații pozitive, comunicare eficientă și susținerea dezvoltării personale și profesionale a studenților.

Sugestii pentru cercetările de perspectivă:

- continuarea cercetărilor privind afectivitatea negativă și competența emoțională în mediul universitar, prin extinderea investigațiilor asupra altor variabile psihoeducaționale și categorii de beneficiari ai învățământului superior.
- investigarea eficienței strategiilor digitale și a platformelor online de consiliere educațională în prevenirea afectivității negative și susținerea echilibrului emoțional al studenților
- realizarea unor cercetări longitudinale privind evoluția competenței emoționale și a stării de bine a studenților pe parcursul formării universitare.

BIBLIOGRAFIE

În limba română:

1. ADLER, A. *Practica și teoria psihologiei individuale. Pentru medici, psihologi și profesori*. București: Ed. Trei, 2011. 424 p. ISBN 978-973-707-561-1.
2. ALMĂȘAN, B., TOMȘA, G. *Consiliere educațională, consiliere și orientare pentru carieră și consultanță școlară*. București: Ed. Universitară, 2021. 274 p. ISBN 978-606-28-1267-6
3. ANTOCI, D. *Educația prin valori și pentru valori*. Suport de curs. Chișinău: Tip. Pulsul Pieții, 2018. 260 p. ISBN 978-9975-3223-3-1.
4. ANTOCI, D. *Teoria și metodologia formării orientărilor valorice la adolescenți și tineri*. Teză de doctor habilitat în științe ale educației. Chișinău: 2022. 220 p. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2022/58013/diana_antoci_thesis.pdf
5. ANTOCI, D., BOROZAN, M. *Axiologia educației*. Manual universitar. Costești: Ed. Ars Libri, 2023. 364 p. ISBN 978-606-36-2430-8.
6. ANTOCI, D., BOROZAN, M., BICULESCU, Fl.-T. *Metodologia educației axiologice*. Ghid metodic. Costești: Ed. Ars Libri, 2023. 289 p. ISBN 978-606-36-2377-6.
7. ANTONESSEI, L. *O introducere în pedagogie. Dimensiuni axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Ed. Polirom, 2002. 216 p. ISBN 973-683-848-X.
8. ANTONESSEI, L., POPA, L.N., LABĂR, A.V. *Ghid pentru cercetarea educației*. Iași: Ed. Polirom, 2009. 192 p. ISBN 978-973-46-1279-6.
9. ANTONY, M. *10 soluții simple împotriva timidității. Cum să învingem timiditatea, anxietatea socială și teama de a vorbi în public*. București: Ed. ALL. 2016. 144 p. ISBN 978-606-587-359-9
10. BALGIU, B. *Importanța stresului perceput în creșterea anxietății și depresiei*. Studiu asupra unui grup de studenți din domeniul tehnic. In: Revista Medicală Română. LXI (2). 2014. p. 116-119. ISSN 1220-5478.
11. BARBAROȘ, T. *Repere psihopedagogice privind consilierea școlară și profesională a studenților*. Teză de doctor în pedagogie. Chișinău: IȘE, 2014. 164 p.
12. BAR-ON, R. *Manual de inteligență emoțională*. București: Rd. Curtea Veche, 2011. 504 p. ISBN 978-973-669-974-0.
13. BĂBAN, A. *Stres și personalitate*. Cluj: Ed. Presa Universitară. 1998. 120 p. ISBN 973-935-435-1.
14. BĂBAN, A. (coord) *Consiliere educațională*. Ghid metodologic pentru orele de diriginție și consiliere. Cluj-Napoca: ASCR, 2021. 308 p. ISBN 978-606-8244-29-7.

15. BELMONT, J. A. *103 activități de grup. Idei de tratament și strategii practice*. București: Ed. TREI, 2015. 293 p. ISBN 978-606-719-358-9
16. BERSAN, O., DUMITRU, I. *Consilierea privind cariera. Maximizarea potențialului individual pentru o carieră de succes*. Iași: Polirom, 2023. 208p. ISBN 978-973-46-9444-0.
17. BEȚIVU, A. *Formarea stilului existențial al adolescenților în contextul crizei valorilor*. Teza de doctor în științe ale educației. Chișinău, 2021. Disponibil: http://www.cnaa.md/files/theses/2021/57052/aurelia_betivu_thesis.pdf.
18. BOCOȘ, M. *Teoria și practica cercetării pedagogice*. Cluj-Napoca: Ed. Casa Cărții de Știință, 2007. 288 p. ISBN 973-686-483-9.
19. BOLBOCEANU, A., BUCUN, N. ș.a. *Asistența psihologică în educație: practici naționale și internaționale*. Chișinău: IȘE, 2014. 118 p. ISBN 978-9975-848-062-8.
20. BOLBOCEANU, A. *Consiliere psihologică pentru orientare și dezvoltare în carieră*. Chișinău: IȘE, 2015. 92 p. ISBN 978-9975-48-071-0.
21. BONCHIȘ, E. ș.a. *Introducere în psihologia personalității*. Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2006. 404 p. ISBN 973-7598-997.
22. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. Ediția a IV-a, revăzută. București: Ed. All, 2008. 408 p. ISBN 978-973-5717-38-4 .
23. BOROZAN, M., BUZENCO, V. *Imperative actuale privind cultura socială a studenților*. În: Filantropia – arta binelui. București: Ed. Universitară, 2020. pp. 62-71. ISBN 978- 606-28-1112-9
24. BOROZAN, M., BEȚIVU, A. *Filosofia educației*. Note de curs. Bălți: Tip. din Bălți, 2021. 159 p. ISBN 978-9975-3251-5-8.
25. BORȘ M. *Consilierea educațională a elevilor și studenților: abordări actuale*. Chișinău: Ed. USM, 2020. 296 p. ISBN 978-997-5933-92-6.
26. BOURBE, E. *Anxietatea și fobia*. București: Ed. ALL, 2019. 574 p. ISBN 978606587531-9.
27. BOZA, M. *Atitudinile sociale și schimbarea lor*. Iași Ed. Polirom, 2010. 216 p. ISBN 978-973-46-1014-3
28. BRADBERRY, T., GREAVIS, G. *Inteligența emoțională. Tot ce trebuie să știi pentru a-ți folosi eficient EQ-ul*. București: Ed. Amaltea. 2008. ISBN 978-973-162-028-2
29. BRADBERRY, T., GREAVIS, G. *Inteligența emoțională 2.0: Strategii esențiale pentru succesul personal și profesional*. București: Ed. Litera. 2019. ISBN 978-606-33-3471-9
30. BRILLON, M. *Emoțiile pozitive, emoțiile negative și sănătatea*. Iași: Ed. Polirom. 2010. 264 p. ISBN 978-973-46-1704-3

31. BUCUN, N, ILICIEV, M. *Relația dintre accentuări de caracter și inteligența socială la studenți*. In: Univers Pedagogic. 2016, nr. 1(49), pp. 73-79. ISSN 1811-5470.
32. CALANCEA, A. *Psihologia personalității*. Chișinău: Tip. Centrală, 2006. 271p. ISBN 9975-78-416-X.
33. CALANCEA, A. *Training-ul de dezvoltare a competențelor afective: Ghid pentru formarea practica în consilierea psihologica*. Chișinău: Tip. Centrala, 2012. 272 p. ISBN 978-9975-53-096-5
34. CALARAȘ, C. *Cultura educației elevului*. Ghid metodologic pentru elevi, familie și cadrele didactice. Chișinău: Ed. Primex-Com SRL, 2010. 133 p. ISBN 978-9975- 4120-8-7
35. CALARAȘ, C. *Unele aspecte interdisciplinare privind dezvoltarea personală a studenților pedagogi*. În: „Practici naționale și internaționale de profesionalizare a cadrelor didactice în contextul provocărilor societale”. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, Ed. 1, 20-22 octombrie 2021. Chișinău: CEP UPSC, 2021, pp. 64-80. ISBN 978-9975-46-567-0.
36. CALLO, T. *Pedagogia practică a atitudinilor*. Chișinău: Ed. Litera, 2014. 240 p. ISBN. 978-9975-74-340-2.
37. CARABET, N. *Consiliere educațională: Suport de curs*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2016. 108 p. ISBN 978-9975-46-272-3
38. CARNEGIE, D. *Secretele succesului: cum să vă faceți prieteni și să deveniți influent*. București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2023. 384 p. ISBN 978-606-44-1437-3
39. CAZACU, A., BOTEANU, I. *Culegere de exerciții de dezvoltare personala*. Suceava: Ed. George Tofan. 2016. 169 p. ISBN 978-606-625-210-2.
40. CAZAN, A-M., TRUȚA, C., STAN, M-M., MAICAN C-I (coord.) *Adaptarea academică: teorii, cercetări și intervenții*, 2024, 406 p. ISBN (PDF): 978-606-40-2366-7
41. CERGHIT, I., ș.a. *Prelegeri pedagogice*. Iași: Ed. Polirom, 2001. 232 p. ISBN 973683798X
42. CERGHIT, I. *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Iași: Ed. Polirom, 2008. 319 p. ISBN 978-973-46-1016-7.
43. CHELCEA, A., CHELCEA, S. *Din universul autocunoașterii*. București: Ed. Militara. 1990. 208 p. ISBN 973-32-0133-2
44. CHIRILĂ, L. *Psihologia consilierii educaționale*. Iași: Ed. Polirom, 2016. 320 p. ISBN 978-973-46-5837-8.
45. CHIȘ, V. *Fundamentele pedagogiei*. Repere tematice pentru studenți și profesori. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, 2002. 221 p. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/372811215/Cartea-Fundamentele-pedagogiei-Chis-V-1-doc>

46. CHIȘ, V., ALBULESCU, I., CATALANO, H. *Pedagogiile alternative: conceptualizări, dezvoltări curriculare, exemple de bune practici*. Cluj Napoca: Eikon, 2013. 383 p. ISBN 978-973-757-830-3
47. CLEGG, B. *Dezvoltarea personală*. Iași: Ed. Polirom, 2003. 320 p. ISBN 973-681-318-5
48. COJOCARU, V. Gh. *Competență-Performanță-Calitate: concepte și aplicații în educație*. Chișinău: Tip. Centrală, 2019. 288 p. ISBN 978-9975-3377-2-4
49. COJOCARU-BOROZAN, M. *Teoria culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2010. 239 p. ISBN 978-9975-46-066-8.
50. COJOCARU-BOROZAN, M. *Metodologia cercetării culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2012. 208 p. ISBN 978-9975-46-119-1.
51. COJOCARU-BOROZAN, M., ZAGAIEVSCHI, C., STRATAN, N. *Pedagogia culturii emoționale*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2014. 200 p. ISBN 978-9975-46-214-3
52. COJOCARU-BOROZAN, M., SADOVEI, L., PAPUC L., OVCERENCO, N. *Fundamentele științelor educației*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2014. 446 p. ISBN 978-9975-46-207-5
53. COJOCARU-BOROZAN, M., ȘOVA, T., ȚURCAN-BALȚAT, L. *Psihologia emoțiilor*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”. 2016. 228 p. ISBN 978-9975-46-307-2
54. COJOCARU-BOROZAN, M., ȘOVA, T. *Abordări contemporane ale coaching-ului în pedagogia culturii emoționale*. In: „Structura și dinamica personalității umane în epoca globalizării: perspective psiho-socio-pedagogice”. Materialele Conferinței Științifice Internaționale, 26 mai 2017, Bălți. Bălți: Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți, 2017. pp. 136-139. ISBN 978-9975-50-205-4
55. COJOCARU-BOROZAN M., OHRIMENCO (BOȚAN), A. *Psihologia comunicării*. Chișinău: Tip. Garomont Studio, 2019. 179 p. ISBN 978-9975-134-69-9
56. COPĂCEANU, M. *Consilierea și orientarea în carieră*. Ghid pentru profesori și părinți. București: Ed. Universitară. 2021. 226 p. ISBN: 978-606-28-1261-4
57. CONSTANTINESCU, A. *Paradigme în consilierea educațională*. *Revista Română de Consiliere și Dezvoltare Personal*. București: 12(1) 2019, p. 23-35. ISSN 2344-8230
58. COSMOVICI, A., IACOB, L. *Psihologie școlară*. Iași: Polirom, 2008. 301 p. ISBN 973-683-048-9
59. COSNIER, J. *Introducere în psihologia emoțiilor și a sentimentelor*. Iași: Ed. Polirom, 2007. 196 p. ISBN 978-973-46-0681-8.
60. CREȚU, C. *Psihopedagogia succesului*. Iași: Ed. Polirom, 1997. 229 p. ISBN: 973-683- 0101
61. CRISTEA, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău–București: Ed. Litera–Internațional, 2000. 398 p. ISBN 973-9355-51-X, ISBN 9975-74-248-3

62. CRISTEA, S. *Studii de pedagogie generală*. București: EDP, 2009. 308 p. ISBN 978-973-30-2450-7.
63. CRISTEA, S. *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Ed. Polirom, 2010. 400 p. ISBN 978-973-46-1562-9.
64. CRISTEA, S., COJOCARU-BOROZAN M., SADOVEI L., PAPUC L. *Teoria și praxiologia cercetării pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 2016, 306 p. ISBN 978-606-31-0184-7
65. CUCER A., RACU IL, CIOBANU A. et al. *Ghid metodologic privind activitatea psihologului școlar la dimensiunea afectivă și psihocomportamentală a elevilor din învățământul liceal*. Chișinău: CEP UPSC, 2023. 176 p. ISBN 978-9975-46-840-4.
66. CUCOȘ, C. *Pedagogie*. Iași: Ed. Polirom, 2014. 536 p. ISBN 973-973-46-4041-6
67. CUCOȘ, C. *Timp și temporalitate în educație. Elemente de management al timpului școlar*. Iași: Ed. Polirom, 2002. 168 p. 973-681-105-0
68. CUMBERLAND, N. *100 de pași pentru o viață de succes*. București: Ed. Niculescu, 2017. 224 p. ISBN 978-606-38-0082-5
69. CUZNEȚOV, L. *Educație prin optim axiologic. Teorie și practică*. Chișinău: Ed. Primex-Com SRL, 2010. 159 p. ISBN 978-9975-4073-2-8.
70. CUZNEȚOV, L. *Consiliere parentală. Ghid metodologic*. Chișinău: Ed. Primex-Com SRL, 2013. 111 p. ISBN 978-9975-4253-8-4.
71. CUZNEȚOV, L. *Filosofia și axiologia educației*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2017. 121 p. ISBN 978-9975-46-322-5
72. CUZNEȚOV, L., SIMCENCO, I. *Epistemologia consilierii educaționale*. Studiu monografic. Chișinău: CEP USM, 2020. 110 p. ISBN 978-9975-155-22-8.
73. DAFINOIU, I. *Elemente de psihoterapie integrativă*. Iași: Ed. Polirom, 2000. 230 p. ISBN 978-9734-608-43-0
74. DAFINOIU, I. *Personalitatea. Metode calitative de abordare. Observația și interviul*. Iași: Ed. Polirom, 2002. 248 p. ISBN 973-683-885-4
75. DAVID, D. *Tratat de psihoterapii cognitive și comportamentale*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 368 p. ISBN 978-973-466-819-9
76. DUMITRU, I. A. *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Ed. de Vest, 2000. 281 p. ISBN 973-36-0332-5
77. DUMITRU, I. Al. *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Ed. Polirom, 2008. 332 p. ISBN 978-973-46-0869-0

78. DUMITRIU-TIRON, E. *Consiliere educațională*. Iași: Institutul European, 2005. 267 p. ISBN 973-611-336-1
79. DRYDEN, W., DiGIUSEPPE, R. *Ghid de terapie rațional-emotivă și comportamentală*. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2003. 89 p. ISBN 978-973-1816-20-3
80. ENĂCHESCU, C. *Tratat de psihologie morală*. Iași: Ed. Polirom, 2008. 390 p. ISBN 978-9975-46-0910-9.
81. EYSENCK, H., EYSENCK, M. *Descifrarea comportamentului uman*. București: Ed. Teora, 1999. 252 p. ISBN
82. FRUJINĂ, I. G. *Adolescent's attitude towards the counseling*. În: Proceedings of the International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education (MCDSARE), vol. 4, 2020, pp. 231–236. ISSN 2601-8403. DOI: 10.26520/mcfsare.2020.4.231-236.
83. FRUJINĂ, I. G. *Recerînța consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*. În: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Psihopedagogie și management educațional, 27–28 februarie 2021, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2021, vol. 5, pp. 16–19. ISBN 978-9975-76-318-9
84. FRUJINĂ, I. G. *Abordarea conceptelor și orientărilor științifice privind consilierea educațională a studenților în mediul universitar*. In: Materialele conferinței științifice studențești cu participare internațională. Ediția LXX-A, 28 aprilie 2021 Chișinău, Vol. II. Chișinău: Tip. UST. pp. 106-111. ISBN 978-9975-76-337-0
85. FRUJINĂ, I. G. *Oportunitatea consilierii educaționale a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar*. În: Dialog intercultural polono-moldovenesc. Materialele Congresului științific internațional Moldo-Polono-Român „Educație – Politici – Societate”, 14–15 mai 2021, Chișinău–Cracovia. Chișinău: Tip. UST, 2021. pp. 97–101. ISBN 978-9975-76-207-6.
86. FRUJINĂ, I. G., RUSU, E. *Relevanța consilierii psihopedagogice în activitatea educativă*. În: Cercetarea și inovarea educației din perspectiva exigențelor actuale ale pieței muncii. Materialele Conferinței științifico-practice cu participare internațională, 30-31 octombrie 2021, Chișinău, Vol. 2. Chișinău: Tip. UST, 2021. pp. 30–33. ISBN 978-9975-76-368-4
87. FRUJINĂ, I. G., RUSU, E. *Rolul și specificul consilierii educaționale în mediul universitar*. În: Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a I-a, 3-4 noiembrie 2023, Chișinău. Chișinău: CEP UPSC, 2023. p. 74–80. ISBN 978-9975-46-867-1.

88. **FRUJINĂ, I. G.,** RUSU, E. *Cercetarea pedagogică – demers strategic în formarea profesională a cadrelor didactice.* În: Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a II-a, 8–9 noiembrie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2024. pp. 136–139. ISBN 978-9975-48-197-7.
89. **FRUJINĂ, I. G.** *Psycho-pedagogical fundamentals regarding educational counseling of students in the university environment.* În: Logos Universality Mentality Education Novelty: Philosophy & Humanistic Sciences, revistă indexată BDI (ERIH PLUS), nr. 1 (12), 2025, p. 82–102. DOI: <https://doi.org/10.18662/lumenphs/12.1/85>
90. **FRUJINĂ, I. G.** *Consilierea educațională a studenților: paradigme și practici pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar.* În: Acta et Commentationes. Științe ale Educației. Revistă științifică, categoria C. Nr. 2 (40), 2025. p. 181–193. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636.
91. **FRUJINĂ, I. G.,** RUSU, E. *Prevenirea afectivității negative în rândul studenților prin consiliere educațională.* În: Cercetarea pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare. Materialele Conferinței științifice internaționale, ediția a 3-a, 10-11 octombrie 2025. Chișinău: CEP UPSC, 2025, pp. 134-140, ISBN 978-9975-48-322-3 (PDF)
92. **FRUJINĂ, I. G.** *Cadrul pedagogic al consilierii educaționale pentru studenți, în scopul prevenirii afectivității negative în mediul universitar.* În: Univers Pedagogic. Revistă Științifică de Pedagogie și Psihologie, categoria C. Nr. 1 (89), 2026. p. 93-99. ISSN 1811-5470, E-ISSN 1857-4521
93. **FRUJINĂ, I. G.** *Dimensiunile consilierii educaționale în mediul universitar.* În: Acta et Commentationes. Științe ale Educației. Revistă științifică, categoria C. Nr. 1 (43), 2026. p. 159–168. ISSN 1857-0623, E-ISSN 2587-3636.
94. GALLO, L. *Emoțiile negative. Cum sa ne eliberam de frica, anxietate, tristețe, furie, agresivitate, rușine.* București: Ed. Niculescu. 2020. 240 p. ISBN 978-606-38-0485-3.
95. GARDNER H. *Inteligențe multiple.* București: Ed. Curtea Veche, 2022. 576 p. ISBN 978-606-44-1162-4.
96. GHICA, V. *Ghid de consiliere și orientare școlară pentru orele de dirigenție.* Iași: Ed. Polirom, 1998. 188 p. ISBN 973-683-135-3.
97. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională, cheia succesului în viață.* București: Ed. Allfa, 2004. 376 p. ISBN 973-8457-62-9.
98. GOLEMAN, D., McKEE, A., BOYATZIS, R. *Inteligența emoțională în Leadership.* București: Ed. Curtea Veche Publishing. 2007. 320 p. ISBN 978-973-669-329-8.

99. GOLEMAN, D. *Inteligența emoțională*. București: Ed. Curtea Veche Publishing, 2008. 430 p. ISBN 978-973-669-520-9.
100. GUERIN, V. *Criza adolescenței, mod de administrare*. București: Ed. Niculescu, 2018. 168 p. ISBN 978-606-38-0201-0.
101. GUȚU, VI. *Pedagogie*. Chișinău: CEP. USM, 2013. 508 p. ISBN 978-9975-71-450-1.
102. HOLDEVICI, I. *Ameliorarea performanțelor individuale prin tehnici de psihoterapie*. București: Ed. Orizonturi, 2001. 392 p. ISBN 973-9342-27-2.
103. HOLDEVICI, I. *Psihoterapia cognitiv-comportamentală. Managementul stresului pentru un stil de viață optim*. București: Ed. Științelor Medicale, 2005. 591 p. ISBN 973-86571-1-3
104. ILUȚ, P. *Valori, atitudini și comportamente sociale: teme actuale de psihosociologie*. Iași: Ed. Polirom, 2004. 256 p. ISBN 973-681-763-6.
105. ILIESCU, D., SULEA, C. *Tratat de psihodiagnostic al personalității*. Iași: Ed. Polirom. 392 p. 2015 ISBN 978-973-465-672-1
106. IONEL, V. *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Ed. Polirom, 2002. 184 p. ISBN 973-683-984-6.
107. IONESCU, D. *Analiză și dezvoltare personală. Psihologia autodeterminării*. Iași: Ed. Polirom, 2020. 208 p. ISBN 978-973-46-8110-5.
108. IUCU, R. *Managementul clasei de elevi. Aplicații pentru gestionarea situațiilor de criză educațională*. Iași: Ed. Polirom, 2006. 272 p. ISBN 973-46-0235-7.
109. IVEY, A. E. GLUCKSTERN N., IVEY, M. B. *Abilitățile consilierului: abordare din perspectiva microconsilierii*. Oradea: Ed. Universității din Oradea, 2002. 202 p. ISBN 973-61-3205-6.
110. JANDA, L. *Douăzeci și patru de teste de personalitate*. București: Ed. Trei. 2012. 224 p. ISBN 978-973-707-671-7
111. JIGAU, M. (coord.) *Consilierea carierei*. Compendiu de metode și tehnici. București: Ed. Sigma, 2006. 684 p. ISBN 978-973-649-340-9
112. JINGA I., ISTRATE, E. *Manual de pedagogie*, Ediția a II-a, revăzută și adăugită. București: Ed. ALL, 2008. 568 p. ISBN 978-973-571-632-5
113. JINGA, I., NEGREȚ, I. *Învățarea eficientă*. București: Ed. Aldin, 1999. 202 p. ISBN 973-98005-5-6.
114. JOIȚA, E. *Știința educației prin paradigme. Pedagogia „văzută cu alți ochi”*. Iași: Ed. Institutul European, 2009. 352 p. ISBN 978-973-611-605-6
115. JOIȚA, E. *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Ed. Institutul European, 2010. 288 p. ISBN 978-973-611-661-2.

116. LAZARUS, R. *Emoții și adaptare*. O abordare cognitivă a proceselor afective. București: Ed. Trei, 2011. 688 p. ISBN 978-973-70-7540-6.
117. LEMENI, G., MICLEA M. (coord.) *Consiliere și orientare*. Ghid de educație pentru carieră. Cluj-Napoca: Ed. ASCR, 2010. 250 p. ISBN 978-973-7973-90-0
118. LISIEVICI, P. *Teoria și practica în consilierea psihologică*. București: Ed. Fundației România de mâine, 2003. 136 p. ISBN: 973-582-739-5
119. MASLOW, A. *Motivație și personalitate*. București: Ed. Trei, 2014. 568 p. ISBN: 978-973-707-905-3
120. MATTHEWS G., DEARY I. J., WHITEMAN M. C. *Psihologia personalității. Trăsături, cauze, consecințe*. Iași: Ed. Polirom, 2012. 560 p. ISBN: 978-973-46-3070-7.
121. MÂNDRUȚĂ, C., MANOLESCU, A. *Consilierea educațională – teorie și practică*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2017. 280 p. ISBN: 978-973-30-3456-2
122. MITROFAN I., NUȚĂ A. *Consilierea psihologică. Cine, ce și cum?* București: Ed. SPER, 2009. 156 p. ISBN: 200-000-093-294-1
123. MOSCOVICI, S. *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Ed. Polirom, 1998. 248 p. ISBN 973-683-071-3.
124. MORIN, E. *Aspecte privind stima de sine și funcționarea afectivă*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2019. 204 p. ISBN: 200-000-017-305-3.
125. MOGONEA, F. *Adolescența, tinerețea și vârsta adultă. Caracteristici, tulburări, modalități de intervenție psihopedagogică*. Craiova: Ed. Universitaria, 2018. 202 p. ISBN: 978-606-14-1382-9
126. MICLEUSANU, Z., CUZNETOV L. *Bazele consilierii*. Ghid metodologic. Chișinău: Ed. Primex-Com SRL, 2015. 128 p. ISBN: 978-9975-110-24-2
127. MORARU, M. *Consiliere psihopedagogică și orientare școlară și profesională*. Constanța: Ed. Muntenia, 2004. 181 p. ISBN 973-692-053-4
128. NEACȘU, I. *Metode și tehnici de învățare eficientă. Fundamente și practici de succes*. Iași: Ed. Polirom, 2015. 320 p. ISBN 978-973-46-5146-7
129. NEACȘU, I. (coord.) *Psihologia educației. Fundamente. Procese. Mecanisme. Aplicații*. Iași: Ed. Polirom, 2018. 432 p. ISBN 978-973-46-7576-0
130. NECULAU, A. (coord.) *Psihologie socială: aspecte contemporane*. Iași: Ed. Polirom, 1996, pp. 485. ISBN 973-9248-07-1
131. NECULAU, A. (coord.) *Câmpul universitar și actorii săi*. Iași: Ed. Polirom, 1997. 320 p. ISBN: 973-9248-94-2

132. NELSON-JONES, R. *Manual de consiliere. Învăță ce să spui ca să ajuți!* București: Trei, 2014. 312 p. ISBN 978-973-707- 998-5.
133. NELSON, B. *Codul emoțiilor. Eliberează-ți emoțiile captive pentru a te bucura de sănătate, iubire și fericire.* Brașov: Ed. Adevarul Divin, 2025. 496 p. ISBN: 978-606-756-061-9.
134. NICOLA, I. *Pedagogie.* București: Editura Didactică și Pedagogică, 1994. 412 p. ISBN 973-3031-25-9
135. OSHO, R. *Emoțiile: Cum ne eliberăm de manie, gelozie, teama.* Brașov: Ed. Mix. 2003. 150 p. ISBN 978-973-8471-05-4.
136. PALADI, O. *Conștiința de sine și sistemul de valori ale adolescentului.* Chișinău: Tip. Print-Caro, 2013. 223 p. ISBN 978-9975-48-061-1.
137. PALADE, A., ȚÎMPĂU, S. *Abordări sistemice în consilierea educațională a studenților. În Educația azi: perspective și provocări contemporane* (coord. L. Păunescu). București: Ed. Universitară, 2019, pp. 165–175. ISBN 978-606-28-1036-2.
138. PALADI, O. *Orientările valorice și adaptarea psihosocială la vârsta adolescenței: Abordări teoretice.* Chișinău: Tip. Print-Caro SRL, 2021. 261 p. ISBN 978-9975-48-190-8.
139. PANAIT, G. *Dezvoltare socială și emoțională. Ghid pentru licee.* Călărași: CJRAE Călărași, 2021. 37 p. ISBN 978-606-37-1286-9. Disponibil: https://ro.scribd.com/document/726079700/Prezentare-ROSE-25-01-2021?utm_source=chatgpt.com
140. PANIȘ, A. *Repere pedagogice în formarea atitudinilor.* Ghid metodologic. Chișinău: Institutul de Științe ale Educației, 2020. 84 p. ISBN 978-9975-48-187-8.
141. PASCARU-GONCEAR, V. *Consilierea psihopedagogică.* Suport de curs. Chișinău: Ed. USM, 2024. 118 p. ISBN 978-9975-62-680-4.
142. PAȘCA, M-D. *Consilierea psihologică în mediul universitar.* Târgu Mureș: Ed. Ardealul/University Press, 2007. Disponibil: <http://dspace.umftgm.ro/jspui/bitstream/123456789/2135/1/Consilierea%20psihologic%C4%83%20C3%AEEn%20mediul%20>
143. PÂNIȘOARĂ I-O. *Comunicarea eficientă.* Iași: Ed. Polirom, 2015. 488 p. ISBN 978-973-46-5479-6
144. PĂUN, E., POTOLEA, D. *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative.* Iași: Ed. Polirom, 2002. 248 p. ISBN: 973-681-106-9
145. PUTINĂ, N. *Conflictologie.* Ghid metodic. Chișinău: CEP USM, 2018. 100 p. ISBN 978-9975-142-31-1
146. PUZUR, E. *Adaptarea psihosocială a studenților anului I din instituțiile de învățământ superior.* Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2016. CZU: 316.6: 378 (043.3) Disponibil: <http://www.cnaa.md/thesis/23989/>

147. RACU, Iu., RACU, Ig. *Psihodiagnosticul anxietății la copii de diferite vârste: ghid metodologic*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”. 2021. 78 p. ISBN 978-9975-46-522- 9.
148. RĂILEANU, O. *Consilierea educațională ca factor de armonizare a relațiilor preadolescenți-părinți* Teză de doctor în științe ale educației. Chișinău: 2018. 229 p. http://www.cnaa.md/files/theses/2018/53845/olga_raileanu_thesis.pdf
149. RICHARD, N-J.. *Manual de consiliere*. București: Ed. Trei, 2014. 306 p. ISBN 978-973-707-998-5
150. ROCO, M. *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Ed. Polirom, 2001. 248 p. ISBN: 973-683-654-1
151. ROGERS, C. *A deveni o persoană. Perspectiva unui terapeut*. București: Ed. Trei, 2008. 560 p. ISBN: 978-973-707-916-9
152. RUNCAN, P. L. *Consiliere și dezvoltare personală*. Timișoara: Ed. Eurostampa, 2010. 156 p. ISBN 978-973-633-574-7.
153. RUSOV ,V., COTOS L. *Cercetarea pedagogică*. Suport de curs. Bălți: Tipogr. Indigou Color, 2020.128 p. ISBN 978-9975-3470-2-
154. RUSU, E. *Formarea inteligenței emoționale a studenților pedagogi*. Chișinău: Tipografia „Garamond-Studio”, 2015, 218 p., ISBN 978-9975-115-61-2
155. SCHIRALDI, G.R. *Manualul stimei de sine*. Ediția II-a. București: Curtea Veche Publishing. 2019. 336 p. ISBN 978-606-44-0251-6.
156. SEGAL, J. *Dezvoltarea inteligenței emoționale*. București: Ed. Teora, 1999, 186 p. ISBN 973-20-0228-x
157. SEMENIC, D. *Depășirea emoțiilor negative*. București: Ed. Sophia, 2021. ISBN 978-973-136-772-9
158. SIEBERT, H. *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare. Noile paradigme postmoderne ale instruirii*. Iași: Institutul European, 2001. 271 p. ISBN: 973-611-160-7
159. SIEBERT, H. *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European, 2001. 228 p. ISBN 973-611-197-0.
160. STAN, E. *Managementul clasei*. București: Aramis, 2011. 95 p. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/561562944/managementul-clasei>
161. STANCIU, C. *Tehnici și abilități în consiliere*. Târgu-Mureș. Disponibil: https://www.academia.edu/108817725/Stanciu_Tehnici_si_abilitati_in_consiliere
162. STEIN, S. J., BOOK, H. E. *Forța inteligenței emoționale: inteligența emoțională și succesul vostru*. București: Ed. ALLFA, 2003. 288 p. ISBN: 973-8457-21-1.

163. STOICA-CONSTANTIN, A., NECULAU, A. *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Ed. Polirom, 1998. 288 p. ISBN: 973-683-110-8.
164. STOICA-CONSTANTIN, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Ed-a a II-a. Iași: Polirom, 2018. 336 p. ISBN 978-973-46-7672-9.
165. ȘCHIOPU, U. *Criza de originalitate la adolescenți*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997. 102 p. ISBN: 973-30-5381-3
166. ȘOITU, L. *Pedagogia comunicării*. Iași: Ed. Institutul European, 2002. 280 p. ISBN: 973-611-199-7
167. ȘOITU, L. (coord.) *Dimensiuni ale consilierii educaționale*. Iași: Ed. Institutul European, 2014. 352 p. ISBN 978-606-24-0064-4
168. ȘOVA, T., BALȚAT, L. *Toleranța la stres*. Chișinău: CEP UPS „I. Creangă”, 2014. 100 p. ISBN 978-9975-46-195-5
169. ȘOVA T., COJOCARU-BOROZAN M. *Metodologia diminuării stresului ocupațional*. Ghid pentru studenți și cadre didactice. Chișinău: Tip. din Bălți, 2014. 143 p. ISBN 978-9975-4487-3-4.
170. ȘOVA, T. *Pedagogie*. Suport de curs. Bălți: Tip. din Bălți, 2016. 180 p. ISBN 978-9975-132-72-5.
171. TOMȘA, G. *Abordări generale ale consilierii și consultanței școlare*. Focșani: Ed. Terra, 2011. 146 p. ISBN 978-606-8299-25-9
172. TOMȘA, G. *Fundamentele teoretice și practice ale consilierii*. Suport de curs. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2017. Disponibil: <https://ro.scribd.com/document/396907390/Fundamentele-Teoretice-%C5%9Ei-Practice-Ale-Consilierii-prof-Univ-Dr-Tom%C5%9Fa-Gheorghe>
173. TOMȘA, G., ALMĂȘAN, B-H. (coord. în colab.) *Consiliere educațională, consiliere și orientare pentru carieră și consultanță școlară*. București: Ed. Universitară, 2021. 274 p. ISBN: 978-606-28-1267-6.
174. TOMȘA, G. *Tratat de consiliere școlară*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 2022. 352 p. ISBN 978-606-31-1785-5
175. ȚĂRNĂ, E. *Adaptarea studentului în mediul universitar*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2013, 193 p. ISBN 978-9975-46-158-0
176. ȚĂRNĂ, E. *Conflictologia*. Note de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p. ISBN 978-9975-134-76-7.

177. ȚĂRNĂ, E. *Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale*. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2022, 315 p. ISBN 978-9975-46-639-4.
178. VINȚANU, N. *Educația universitară*. București: Ed. Aramis Print, 2001. 272 p. ISBN 973-8066-82-4
179. ZAGAIEVSCHI C., COJOCARU-BOROZAN M. *Educație pentru dezvoltare emoțională și sănătate mintală*. Chișinău: Tip. UPS „I. Creangă”, 2014. 192 p. ISBN 978-9975-46-209-9
180. ZLATE, M., NEGOVAN V. (coord.) *Strategii de adaptare a studenților la mediul universitar*. București: Ed. Universitară, 2006. 192 p. ISBN: 978-973-749-058-2.

În limba engleză

181. AMBLE, B. R., BRADLEY, R. W. *Pupils as persons: case studies in pupil personnel work*. New York: Intext Educational Publishers, 1973. 290 p. ISBN: 9780700224395
182. AXELSON, R. et al. *Counseling and Development in a Multicultural Society*. California: Brooks-Cole Publishing Company, 1999, p. 304–362. ISBN 0534049745.
183. BANDURA, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman, 1997. 604 p. ISBN-10: 0716728508.
184. BARKER, R. *The Social Work Dictionary*. 3rd edition. Washington: NASW Press, p. 65.
185. CLARKSON, P., POKORNY, M. *The Handbook of Psychotherapy*. London: Routledge, 1994. 541 p. ISBN, 0871012537.
186. CLARKSON, P., MACKEWN, J. *Fritz Perls. Key Figures in Counselling and Psychotherapy series*. London: SAGE Publications, 1993. 224 p. ISBN-13: 9780803984530.
187. CORMIER, L. Sh., HACKNEY, H. *The professional counselor: A process guide to helping*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1993. 372 p. ISBN 0134497635.
188. CULLEY, S., BOND, T. *Integrative Counseling Skills in Action*. 2nd ed. London: Sage Publications, 2004. 234 p. ISBN 0761969942.
189. DREYFUS, H., DREYFUS, S. *Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press, 1986. 50 p. ISBN-10: 0029080606.
190. EGAN, G. *The skilled helper: a problem-management and opportunity-development approach to helping*. 7th ed. Pacific Grove, Calif.: Brooks/Cole Publishing, 2002. 404 p. ISBN 9780534367312.
191. EYSENCK, H. *Personality structure and measurement*. London: Routledge & Kegan Paul, 1969. 365 p. ISBN 0912736089.

192. FELTHAM, C.; DRYDEN, W. *Dictionary of Counselling*. Sydney: Whurr, 1993. 216 p. ISBN 1870332083.
193. HUNT J., EISENBERG D. *Mental health problems and help-seeking behavior among college students*. *Journal of Adolescent Health*, 46(1), 2010. pp. 3–10. [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(09\)00340-1/fulltext](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(09)00340-1/fulltext).
194. IVEY, A. E., SIMEK-DOWNING, L. *Counseling and Psychotherapy: Skills, Theories and Practice*. Prentice-Hall International, 1980. 87 p. ISBN 10: 0131831526.
195. IVEY, A. E., GONCALVES, O. F. *Developmental therapy: Integrating developmental processes into the clinical practice*. In: *Journal of Counseling and Development*, 1988, nr. 66, p. 410. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1988.tb00900.x>
196. JONES, A. *Counselling adolescents at school and after*. 2nd ed. London: Kogan Page, 1984. 280 p. ISBN-10: 0850387590.
197. JORDAN, J. P.; MYERS, R. A.; LAYTON, W. C. *The counseling psychologist*. Washington, DC: American Psychological Association, 1968, p. 46–115. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2516224>.
198. GARCÍA, C. M. *Innovación Educativa, asesoramiento y desarrollo profesional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica, 393 p. ISBN 843692858X.
199. GLASSER, W. *Counseling with Choice Theory*. California: Brooks/Cole Publishing, 2001. 272 p. ISBN 9780060953669.
200. MAY, R. *The art of counseling*. New York: Abingdon-Cokesbury, 1977. 233 p. ISBN 10: 0687017661.
201. MILNER, P., PALMER, S. (eds.). *Counselling: The BACP Counselling Reader*. Vol. 2. London: Sage, 2001. 342 p. ISBN 13 : 9780761964209c.
202. MOSAK, H., CORSINI, R. J., WEDDING, D. *Adlerian psychotherapy*, in: *Current psychotherapies*. 4th ed. Itasca, USA: Peacock, 1989. 87 p. ISBN 0875813321
203. SALKIND, N. J. *Encyclopedia of Educational Psychology*. Vol. 1 & 2. USA: Sage Publications, 2008. 1022 p. ISBN-13: 978-1412916882.
204. OLIVÉ, A. M. (coord.). *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros*. México: Secretaría de Educación Pública, Dirección General de Formación Continua de Maestros, 2006. 134 p. ISBN: 970-815-010-X.
205. PATTERSON, C. H. *Do we need multicultural counseling competencies*. In: *Journal of Mental Health Counseling*, 2004, vol. 26, nr. 1, p. 67–73. http://sageofasheville.com/pub_downloads/DO_WE_NEED_MULTICULTURAL_COUNSELING_COMPETENCIES.pdf

206. PERRONE, P. A.; SANBORN, M. P. *Early Observation: An Apprenticeship Approach to Counselor Education*. In: *Counselor Education and Supervision*, 1966, vol. 6, nr. 1, p. 63–68. *Philosophical Counselling: an interview with Lou Marinoff*. In: *Psychotherapy in Australia*, vol. VIII, nr. 3, mai 2002, p. 3. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1966.tb00450.x>
207. *Revista de orientación educativa ACLPP*, revista de la Asociación Castellano-Leonesa de Psicología y Pedagogía, ISSN: 1989-7804, marzo 2012, nr. 26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3871078.pdf>
208. ROGERS, C. R. *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centred framework*. In: KOCH, S. (ed.) *Psychology: A Study of Science*, vol. 3. New York: McGraw-Hill, 1959, p. 184–256. <https://chester-counselling.co.uk/wp-content/uploads/2018/08/rogers-1959.pdf>
209. SKINNER, B. F. *Skinner for the classroom: selected papers*. Illinois: Research Press, 1982. 294 p. SBN-10. 0878222618
210. THOMPSON, R. A. *Emotion regulation: A theme in search of definition*. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994, vol. 59 (2–3, Serial nr. 240), p. 25–52. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7984164/>
211. TYLER, L. E. *The work of the counselor*. California: Appleton-Century-Crofts, 1961. 323 p. <https://doi.org/10.4135/9781412963978.n140>
212. VILLALOBOS, J. Á., FERRAL, A. S. *La asesoría en educación inicial. Promotor educativo*. 1st ed. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 2012.
213. WATSON, J. B. *Behaviorism*. New York: Norton, 1997. 251 p. ISBN-10. 1560009942
214. WHISTON, S. C., SEXTON, T. L. *Integrating counseling research and practice*. In: *Journal of Counseling and Development*, 1998, p. 588–589. ISBN-10. 1556201710
215. WILLIAMSON, E. G.; BIGGS, D. A. *Trait-and-factor theory and individual differences*. In: *Theories of Counseling*. 3rd ed. New York: McGraw-Hill, 1979, p. 91–131.
216. WOLPE, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition building*. Stanford: Stanford University Press, 1958. 233 p. <https://doi.org/10.1007/bf03000093>
217. ZUNKER, V. G. *Career counseling: Applied concepts of life planning*. 6th ed. Michigan: Brooks/Cole-Thomson Learning, 2002. 668 p. ISBN 0534367232

În limba rusă

218. МЕНОВЩИКОВ В. Ю. *Психологическое консультирование. Работа с кризисными и проблемными ситуациями*. 2-е изд., стер. Москва: Изд-во Смысл, 2005. 182 ст. ISBN: 5-89357-200-9 Disponibil: file:///C:/Users/elena/Downloads/counselling%20(1).pdf

219. НЕМОВ, Р.С. *Психологическое консультирование*, Москва: Изд-во Юрайт, 2015. 440 ст. ISBN 978-5-9916-5521-7. Disponibil: https://urss.ru/PDF/add_ru/199558-1.pdf?srsltid=AfmBOopNwf_q1tG7DL7xVXF3crsz5wCk09pU0tvUeoHhpnY8Y_gClk2a
220. РЕДЬКО, Л. Л., ЛОБЕЙКО, Ю. А. *Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе*. Учебное пособие. Москва: Изд-во Илекса, 2008. 296 ст. ISBN: 978-5-89237-232-9 Disponibil: <https://www.calameo.com/books/000959176578eef3ac19>
221. СМОЛОВА, Л. В. *Психологическое консультирование*. Учебное пособие для вузов, 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Юрайт, 2019. 356 ст. ISBN 978-5-534-12382-1. Disponibil: <https://urait.ru/book/psihologicheskoe-konsultirovanie-585087>
222. УЛЬЯНИНА, О.А., ЮРЧУК, О.Л., А.В. ЕРМОЛАЕВА А.В. и др. *Психолого-педагогическое сопровождение студентов педагогических вузов: риски дезадаптации и ресурс психологической службы*. Монография. Москва: РИОР, 2024. 189 ст. ISBN 978-5-369-02163-7 Disponibil: https://omgpu.ru/sites/default/files/files/structure/uvr/psihologo_pedagogicheskoe_soprovozhdenie_studentov_pedagogich
223. ШАРИПОВ, Ф. В. *Психология и педагогика высшей школы*. Учебное пособие. Москва: Изд-во Логос, 2012. 448 ст. ISBN: 978-5-98704-587-9 Disponibil: https://www.vir.nw.ru/wp-content/uploads/2018/09/SHaripov_Psihologiya-i-pedagogika_vysshejskoly_pedagogika.pdf
224. ШЛЯПИНА, С. Ф. *Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения студентов вуза*. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Тюмень, 2008. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-vuza>
225. ЯШИН, Ф.Б. *Структура и динамика ценностных ориентации студентов педагогического вуза*. Диссертация на соискание ученой степени канд. психол. наук. Москва, 2006. Disponibil: <https://www.dissercat.com/content/struktura-i-dinamika-tsennostnykh-orientatsii-studentov-pedagogicheskogo-vuza-na-materiale-m>

Documente normative

226. Strategia Sectorială de Dezvoltare „Educația – 2030” Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/concept_strategie_program_de_implementare_educatia_2030.pdf
227. Codul Educației al Republicii Moldova. Publicat: 24-10-2014 în Monitorul Oficial Nr. 319-324 art. 634. Disponibil pe: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=110112&lang=ro.

ANEXE

ANEXA 1

Chestionar – Ajustare personal-emoțională (SACQ)

Instrucțiuni: Vă rugăm să citiți fiecare afirmație și să bifați varianta care descrie cel mai bine modul în care v-ați simțit în ultima perioadă.

Scală de răspuns:

1 = Deloc adevărat pentru mine

2 = Rareori adevărat

3 = Uneori adevărat

4 = Deseori adevărat

5 = Întotdeauna adevărat

| Nr. crt. | Afirmație | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 2 | În ultima vreme am avut stări de tensiune sau nervozitate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | În ultima vreme m-am simțit adesea trist și prost dispus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | În ultima vreme m-am simțit obosit în cea mai mare parte a timpului. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Faptul că sunt pe cont propriu și că îmi asum responsabilitatea pentru mine nu a fost ușor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | În ultima vreme nu mi-am putut controla foarte bine emoțiile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | În ultima vreme am avut poftă de mâncare bună. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | În ultima vreme am avut multe dureri de cap. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31 | În ultima vreme m-am gândit mult dacă ar trebui să cer ajutor de la un specialist. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 | În ultima vreme m-am îngrășat prea mult sau am slăbit prea mult. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 | În ultima vreme m-am enervat prea ușor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40 | Nu am dormit foarte bine. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45 | Uneori gândirea mea se încurcă prea ușor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49 | Îmi fac multe griji în legătură cu cheltuielile mele de facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 55 | În ultima vreme m-am simțit sănătos/sănătoasă. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 64 | Întâmpin dificultăți în a face față stresului facultății. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Chestionar – Competențele emoționale (PEC – Profile of Emotional Competence)

Instrucțiuni:

Vă rugăm să citiți fiecare afirmație și să bifați varianta care descrie cel mai bine modul în care vi se potrivește fiecare afirmație.

Scală de răspuns:

1 = Deloc adevărat pentru mine

2 = Rareori adevărat

3 = Uneori adevărat

4 = Deseori adevărat

5 = Întotdeauna adevărat

| Nr. Crt. | Afirmație | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1* | Pe măsură ce emoțiile mele apar, nu înțeleg de unde provin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2* | Nu înțeleg întotdeauna de ce reacționez așa cum reacționez. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Dacă aș vrea, aș putea influența emoțiile altor persoane. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Știu ce trebuie să fac pentru a-i atrage pe ceilalți de partea mea. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5* | Adesea nu reușesc să înțeleg reacțiile emoționale ale altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Pot identifica cu ușurință emoțiile mele pozitive. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Îmi pot da seama de emoțiile altora fără să vorbească. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Mă pricep să îmi descriu sentimentele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9* | Nu îmi bazez alegerile pe emoțiile mele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Pot face legătura între emoții și situații. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Pot obține ușor ceea ce vreau de la ceilalți. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Reușesc să mă liniștesc după experiențe dificile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Pot explica reacțiile emoționale ale altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Înțeleg de ce oamenii simt ceea ce simt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Îmi este ușor să mă înveselesc când sunt trist(ă). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Știu imediat ce simt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Pot exprima calm ceea ce nu îmi place. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18* | Nu înțeleg reacțiile celorlalți. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Pot liniști persoane anxioase. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20* | Nu știu dacă sunt furios sau trist în conflicte. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Îmi folosesc emoțiile pentru a lua decizii. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Învăț din emoțiile dificile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Ceilalți mi se confesează. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Emoțiile îmi indică schimbările necesare. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25* | Îmi este greu să îmi explic emoțiile altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26* | Nu înțeleg de ce sunt stresat(ă). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27* | Nu știu ce să fac când cineva plânge. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | |
|-----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 28* | Îmi este greu să ascult persoane care se plâng. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29* | Adopt atitudini greșite din cauza lipsei de empatie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Simt emoțiile altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31* | Evit persoanele care se destăinuie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Știu să motivez oamenii. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Pot ridica moralul altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34* | Îmi este greu să corelez emoțiile cu situațiile altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35 | Pot influența emoțiile altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 | Pot face pe cineva să se simtă stânjenit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37* | Îmi este dificil să îmi gestionez emoțiile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38* | Nu îmi exprim deschis sentimentele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 | Pot să mă liniștesc când sunt furios/furioasă. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40* | Sunt surprins de reacțiile oamenilor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41 | Emoțiile mă ajută să mă concentrez. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42* | Ceialți nu acceptă exprimarea emoțiilor mele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43* | Nu știu de ce sunt trist(ă). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44* | Nu sunt conștient de emoțiile altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45 | Sunt un bun confesor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46* | Mă simt stânjenit când alții se destăinuie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 47 | Pot calma persoane furioase. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48 | Sunt conștient de emoțiile mele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 49 | Nu pot identifica clar emoțiile mele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50 | Gândesc calm în situații stresante. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Chestionar – Starea de bine psihologică (Ryff, 1989)

Instrucțiuni:

Vă rugăm să citiți fiecare afirmație și să bifați varianta care vi se potrivește cel mai bine.

Scală de răspuns

- 1 = Deloc adevărat
 2 = Rareori
 3 = Uneori
 4 = Deseori
 5 = Întotdeauna

| Nr. Crt. | Afirmație | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Apreciez cele mai multe aspecte ale personalității mele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Când mă gândesc la povestea vieții mele, sunt mulțumit(ă) de cum au decurs lucrurile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Unele persoane umblă fără țintă prin viață, însă eu nu sunt una dintre ele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4* | Solicitările vieții de zi cu zi mă suprasolicită frecvent. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5* | Din multe puncte de vedere, mă simt dezamăgit(ă) de realizările mele în viață. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6* | Să mențin relații strânse cu cineva a fost dificil și frustrant pentru mine. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7* | Trăiesc fiecare zi în parte și nu mă gândesc prea mult la viitor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | În general, simt că am control asupra situației în care mă aflu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Sunt destul de bun(ă) în a face față responsabilităților multiple din viața mea de zi cu zi. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10* | Uneori mă simt ca și cum aș fi făcut tot ce este de făcut în viață. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Pentru mine, viața a fost un proces continuu de învățare, schimbare și creștere. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Cred că este important să ai experiențe noi care sunt o provocare pentru modul cum gândești despre tine și despre lume. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Oamenii m-ar descrie ca pe o persoană darnică, dispusă să îmi împart timpul cu ceilalți. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14* | Am renunțat de mult să încerc să fac îmbunătățiri sau schimbări mari în viața mea. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15* | Tind să fiu influențat(ă) de persoane cu opinii puternice. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16* | Nu am trăit prea multe relații calde și bazate pe încredere cu alte persoane. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Sunt încrezător/încrezătoare în propriile opinii, chiar dacă sunt diferite de ale altora. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Mă judec în funcție de ceea ce cred eu că este important, nu după valorile celorlalți. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Chestionar – Adaptarea academică (AMQ – Academic Maladjustment Questionnaire)

Instrucțiuni:

Vă rugăm să citiți fiecare afirmație și să bifați varianta care vi se potrivește cel mai bine.

Scală de răspuns:

- 1 = Deloc adevărat
 2 = Rareori
 3 = Uneori
 4 = Deseori
 5 = Întotdeauna

| Nr. Crt. | Afirmație | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Intru foarte des în criză de timp și rămân cu temele nefăcute. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | Nu pot urmări mult timp prelegerile, pentru că îmi zboară gândurile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Când primim o lucrare pe neașteptate, sunt sigur(ă) că nu mă voi descurca. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Stau adesea la birou fără chef și absent(ă). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Nu reușesc să îmi organizez timpul și activitatea școlară. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Acasă amân cât pot de mult să mă apuc de teme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | Sunt atras(ă) de activități care îmi distrag atenția de la obligații. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Uneori mă „inspir” de la colegi pentru a rezolva sarcinile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Am copiat lucrări de la colegi pentru seminar sau examen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Nu am problemă să dau sau să primesc ajutor la copiat în examen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 | Nu văd o problemă în a lăsa pe altcineva să-mi facă temele. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 | Aș lăsa pe altcineva să dea un examen în locul meu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Aș cumpăra o lucrare dacă aș fi în criză de timp. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Nu am problemă să mă uit la lucrările colegilor în examen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 | Când sunt chemat(ă) să răspund, intru în panică. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | La seminar mă bâlbâi sau nu îmi găsesc ideile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Fac nod în gât când trebuie să răspund. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Nu am curaj să rezolv sarcini în fața colegilor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Cred că „scopul scuză mijloacele” pentru rezultate academice. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 | Aș comite mici acte necinstite pentru a-mi menține bursa. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | În competiție, trebuie să fii capabil(ă) de orice. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Minciuna te poate scoate din probleme la facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Folosesc internetul pentru a scăpa din situații dificile la facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | Sunt foarte sensibil(ă) la critică. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Criticile mă tulbură profund și mă înfurie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Plâng foarte ușor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Am simptome fizice din cauza emoțiilor (ex. dureri, palpitații). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | Am un somn agitat și de slabă calitate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Mă trezesc obosit(ă) dimineața. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Uneori mă simt complet epuizat(ă). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Chestionar – Adaptarea relațională (SACQ)

Instrucțiuni:

Vă rugăm să citiți fiecare afirmație și să bifați varianta care vi se potrivește cel mai bine în ultima perioadă.

Scală de răspuns:

1 = Deloc adevărat

2 = Rareori

3 = Uneori

4 = Deseori

5 = Întotdeauna

| Nr. Crt. | Afirmație | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 | Simt că mă integrez bine în mediul facultății. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | Am ținut pasul cu activitatea mea academică. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | Cunosc atâția oameni și îmi fac atâția prieteni câți mi-aș dori. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | Știu de ce sunt la facultate și ce vreau să obțin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | Mi se pare dificilă munca academică de la facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | Sunt foarte implicat(ă) în activitățile sociale din facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | Mă adaptez bine la facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 | Nu am funcționat bine în timpul examenelor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 | Sunt mulțumit(ă) de nivelul la care performez academic. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 | Am avut contacte personale cu profesori. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 | Sunt mulțumit(ă) de decizia de a urma această facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 | Nu muncesc la cursuri cât ar trebui. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 | Am relații sociale apropiate la facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 | Obiectivele mele academice sunt bine definite. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21 | Nu sunt suficient de capabil(ă) pentru munca academică. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | Dorul de casă este o dificultate pentru mine. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | Obținerea unei diplome este importantă pentru mine. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | Nu am fost eficient(ă) în folosirea timpului de studiu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | Îmi place să locuiesc în cămin. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | Îmi place să redactez lucrări pentru cursuri. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | Nu am avut motivație pentru studiu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30 | Sunt mulțumit(ă) de activitățile extracurriculare. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32 | Am avut îndoieli privind valoarea studiilor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33 | Mă înțeleg bine cu colegii de cameră. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36 | Sunt mulțumit(ă) de cursurile disponibile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 | Am suficiente abilități sociale pentru facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 | Am dificultăți de concentrare la studiu. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41 | Nu mă descurc academic raportat la efort. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42 | Îmi este greu să mă simt în largul meu cu ceilalți. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|----|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 43 | Sunt mulțumit(ă) de calitatea cursurilor. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44 | Particip regulat la cursuri. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46 | Sunt mulțumit(ă) de participarea la activități sociale. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 48 | Nu m-am relaționat bine cu persoane de sex opus. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 50 | Îmi place munca academică. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 51 | M-am simțit adesea singur(ă). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 52 | Îmi este greu să mă apuc de teme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 54 | Sunt mulțumit(ă) de programul de cursuri. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 56 | Mă simt diferit(ă) de ceilalți studenți. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 57 | Aș prefera să fiu acasă decât la facultate. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 58 | Interesele mele nu au legătură cu studiile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 62 | Sunt mulțumit(ă) de profesorii mei. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 63 | Am prieteni buni cu care pot vorbi despre probleme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 65 | Sunt mulțumit(ă) de viața mea socială. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 66 | Sunt mulțumit(ă) de situația mea academică. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

ACORD DE CONSIMȚĂMÂNT INFORMAT

Stimate participant,

Prin prezenta vă invităm să participați la o cercetare privind **Consiliere educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar**. Studiul este realizat în cadrul lucrării de doctorat și are ca obiectiv investigarea unor aspecte legate de **ex: competența emoțională, adaptarea academică și starea de bine a studenților**.

Procedura de cercetare

Participarea dumneavoastră constă în completarea unor chestionare psihologice, care vizează percepțiile și experiențele dumneavoastră legate de viața academică și personală. Completarea chestionarelor durează aproximativ **15–25 de minute**.

Confidențialitate

Datele colectate sunt **strict confidențiale** și vor fi utilizate exclusiv în scopuri științifice. Răspunsurile sunt anonime și nu vor putea fi asociate cu identitatea dumneavoastră.

Participarea

Participarea este **voluntară**.

Aveți dreptul de a vă retrage în orice moment din studiu, fără nicio consecință.

Contact

Pentru întrebări sau informații suplimentare, mă puteți contacta la:

Asist. univ. drd. Frujină Ioana Georgiana,

Universitatea Națională de Știință și Tehnologie Politehnica București, Centrul

Universitar Pitești

Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie

georgiana.pirvulescu@yahoo.com

Consimțământ

Am citit cele enunțate mai sus și sunt de acord să particip la studiu.

Sinteza indicatorilor la scala Adaptare emoțională

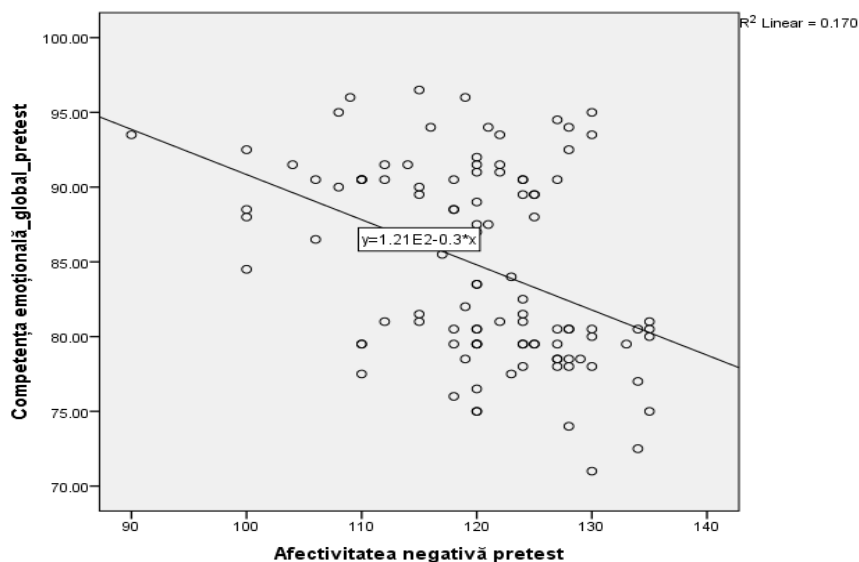
| Statistics | | | | | | |
|------------------------|---------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| | | Afectivitatea negativă pretest | Nervozitate și disconfort afectiv | Oboseală și simptome somatice | Dificultăți de control emoțional | Dificultăți de gestionare a stresului |
| N | Valid | 104 | 104 | 104 | 104 | 104 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mean | | 120.38 | 24.20 | 48.23 | 15.75 | 32.25 |
| Std. Deviation | | 8.802 | 1.746 | 3.570 | 1.327 | 2.215 |
| Skewness | | -.772 | -.816 | -.793 | -.517 | -.782 |
| Std. Error of Skewness | | .237 | .237 | .237 | .237 | .237 |
| Kurtosis | | .792 | .995 | .666 | .043 | 1.445 |
| Std. Error of Kurtosis | | .469 | .469 | .469 | .469 | .469 |

Sinteza indicatorilor la scala Competențele emoționale

Statistics

| | | Competența emoțională_T 1 | Competența emoțională _intrapersonală_T1 | Competența emoțională _inter personală_T1 |
|------------------------|---------|---------------------------------|--|---|
| N | Valid | 104 | 104 | 104 |
| | Missing | 0 | 0 | 0 |
| Mean | | 84.68 | 84.09 | 85.26 |
| Std. Deviation | | 6.44810 | 7.339 | 7.123 |
| Skewness | | .094 | -.318 | .009 |
| Std. Error of Skewness | | .237 | .237 | .237 |
| Kurtosis | | -1.249 | .235 | -1.149 |
| Std. Error of Kurtosis | | .469 | .469 | .469 |

Asocierea dintre afectivitatea negativă și competența emoțională globală la studenți.



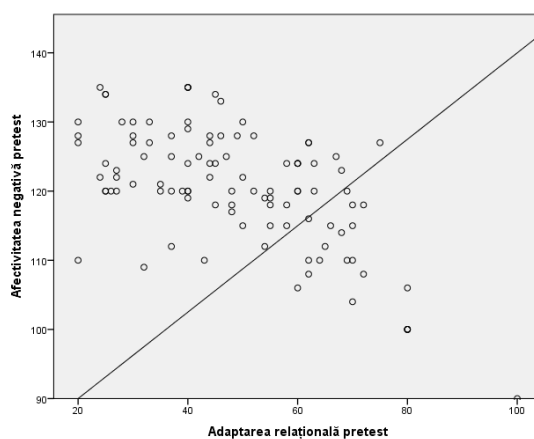
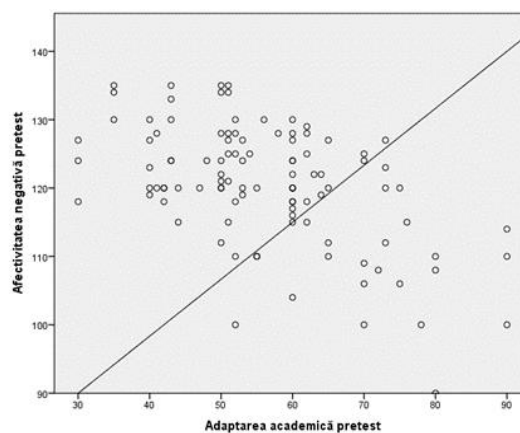
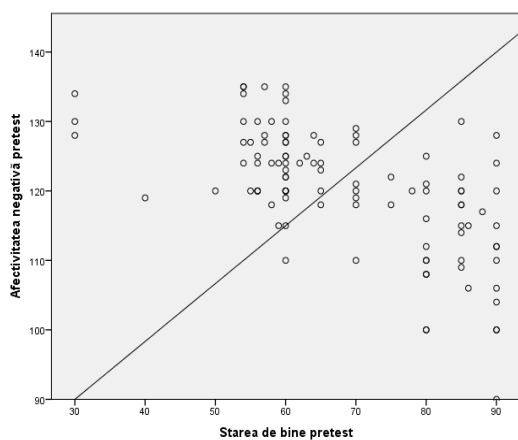
| Model | N | Variabila dependentă | Procent de variație explicată | Direcția relației |
|-------|-----|--|-------------------------------|-------------------|
| 1 | 104 | Competența emoțională globală pretest | .170 | 17,0% |
| 2 | 104 | Competența emoțională intrapersonală pretest | .111 | 11,1% |
| 3 | 104 | Competența emoțională interpersonală pretest | .163 | 16,3% |

Tabelul include rezultatele raportate pentru eșantionul de **104 studenți**. Valorile R^2 indică proporția din variația competențelor emoționale explicată de afectivitatea negativă la pretest. Relația este negativă, ceea ce înseamnă că scorurile mai ridicate ale afectivității negative sunt asociate cu scoruri mai scăzute ale competenței emoționale.

Matricea corelații bivariate între afectivitatea negativă, starea de bine, adaptarea relațională, adaptarea academică

| Correlations | | | | | |
|--------------------------------|---------------------|--------------------------------|------------------------|------------------------------|----------------------------|
| | | Afectivitatea negativă pretest | Starea de bine pretest | Adaptare relațională pretest | Adaptare academică pretest |
| Afectivitatea negativă pretest | Pearson Correlation | 1 | .622** | .610** | .535** |
| | Sig. (2-tailed) | | .000 | .000 | .000 |
| | N | 104 | 104 | 104 | 104 |
| Starea de bine pretest | Pearson Correlation | .622** | 1 | .510** | .686** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | | .000 | .000 |
| | N | 104 | 104 | 104 | 104 |
| Adaptare relațională pretest | Pearson Correlation | .610** | .510** | 1 | .550** |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | | .000 |
| | N | 104 | 104 | 104 | 104 |
| Adaptare academică pretest | Pearson Correlation | .535** | .686** | .550** | 1 |
| | Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 | |
| | N | 104 | 104 | 104 | 104 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



Ponderea variației de afectivitatea negative pentru indicatorii evaluați (pretest)

| Variabile | Starea de bine | Adaptarea relațională | Adaptarea academică |
|------------------------------|-----------------------|------------------------------|----------------------------|
| Afectivitate negativă | -.622** | -.610** | -.535** |
| Sig. (2-tailed) | .000 | .000 | .000 |
| N | 104 | 104 | 104 |
| r ² | .387 | .372 | .286 |
| Procent variație comună | 38,7% | 37,2% | 28,6% |

$p < .001$. Coeficientul de determinare (r^2) a fost calculat prin ridicarea la pătrat a coeficientului de corelație Pearson și exprimă proporția de variație comună dintre variabile. Valorile negative ale coeficienților indică existența unei relații inverse între afectivitatea negativă și dimensiunile funcționării universitare investigate.

Statistici descriptive ale afectivității negative și competențelor emoționale în funcție de statutul ocupațional

Group Statistics

| | Statut ocupațional | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|--|--------------------|----|---------|----------------|-----------------|
| Afectivitatea negativă pretest | Neangajat | 80 | 118.88 | 8.565 | .958 |
| | Angajat | 24 | 125.42 | 7.790 | 1.590 |
| Competența emoțională_T1 | Neangajat | 80 | 84.8063 | 6.11674 | .68387 |
| | Angajat | 24 | 84.2708 | 7.57998 | 1.54726 |
| Competența emoțională intra personală T1 | Neangajat | 80 | 84.44 | 6.516 | .728 |
| | Angajat | 24 | 82.96 | 9.675 | 1.975 |
| Competența emoțională inter personală T1 | Neangajat | 80 | 85.18 | 6.913 | .773 |
| | Angajat | 24 | 85.58 | 7.934 | 1.620 |

| Independent Samples Test | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Afectivitate a negativă pretest | Equal variances assumed | .031 | .861 | -3.348 | 102 | .001 | -6.542 | 1.954 | -10.418 | -2.666 |
| | Equal variances not assumed | | | -3.524 | 41.129 | .001 | -6.542 | 1.856 | -10.290 | -2.793 |
| Competența emoțională_T1 | Equal variances assumed | 5.517 | .021 | .355 | 102 | .723 | .53542 | 1.50712 | -2.45395 | 3.52478 |
| | Equal variances not assumed | | | .317 | 32.503 | .754 | .53542 | 1.69165 | -2.90827 | 3.97911 |
| Competența emoțională_intra personală_T1 | Equal variances assumed | 3.372 | .069 | .865 | 102 | .389 | 1.479 | 1.710 | -1.913 | 4.871 |
| | Equal variances not assumed | | | .703 | 29.525 | .488 | 1.479 | 2.105 | -2.823 | 5.781 |
| Competența emoțională_inter personală_T1 | Equal variances assumed | 2.497 | .117 | -.245 | 102 | .807 | -.408 | 1.665 | -3.712 | 2.895 |
| | Equal variances not assumed | | | -.228 | 34.154 | .821 | -.408 | 1.795 | -4.055 | 3.238 |

Diferențe privind afectivitatea negativă și competențele emoționale în funcție de traseul educațional anterior (test t pentru eșantioane independente)

| Group Statistics | | | | | |
|--|-----------------------------|----|---------|----------------|-----------------|
| | Traseu educațional anterior | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Afectivitatea negativă pretest | nu | 90 | 119.16 | 8.675 | .914 |
| | da | 14 | 128.29 | 4.581 | 1.224 |
| Competența emoțională T1 | nu | 90 | 84.7722 | 6.17177 | .65056 |
| | da | 14 | 84.1071 | 8.26061 | 2.20774 |
| Competența emoțională intra personală T1 | nu | 90 | 84.29 | 6.755 | .712 |
| | da | 14 | 82.86 | 10.604 | 2.834 |
| Competența emoțională inter personală T1 | nu | 90 | 85.26 | 7.168 | .756 |
| | da | 14 | 85.36 | 7.089 | 1.894 |

| Independent Samples Test | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|---|------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
| | | F | Sig. | t | Df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Afectivitatea negativă pretest | Equal variances assumed | 3.408 | .068 | -3.844 | 102 | .000 | -9.130 | 2.375 | -13.841 | -4.419 |
| | Equal variances not assumed | | | -5.974 | 30.174 | .000 | -9.130 | 1.528 | -12.250 | -6.010 |
| Competența emoțională T1 | Equal variances assumed | 4.723 | .032 | .357 | 102 | .721 | .66508 | 1.86041 | -3.02504 | 4.35520 |
| | Equal variances not assumed | | | .289 | 15.339 | .776 | .66508 | 2.30160 | -4.23124 | 5.56140 |
| Competența emoțională intra personală T1 | Equal variances assumed | 4.375 | .039 | .677 | 102 | .500 | 1.432 | 2.114 | -2.761 | 5.625 |
| | Equal variances not assumed | | | .490 | 14.684 | .631 | 1.432 | 2.922 | -4.808 | 7.672 |
| Competența emoțională inter personală T1 | Equal variances assumed | .009 | .925 | -.049 | 102 | .961 | -.102 | 2.057 | -4.181 | 3.977 |
| | Equal variances not assumed | | | -.050 | 17.401 | .961 | -.102 | 2.040 | -4.397 | 4.194 |

Ședința 1. Atelier de autocunoaștere emoțională și identificare a afectivității negative

Tema activității: Autocunoaștere emoțională și identificarea afectivității negative în mediul universitar.

Tipul activității : Activitate de consiliere educațională de grup.

Durata activității: 90–120 minute.

Scopul activității:

Dezvoltarea capacității studenților de identificare, conștientizare și exprimare a emoțiilor și stărilor afective trăite în contexte academice și relaționale, în vederea prevenirii afectivității negative și susținerii adaptării la mediul universitar.

Obiective operaționale:

La finalul activității, participanții vor fi capabili:

- să identifice emoțiile și stările afective dominante trăite în mediul universitar;
- să diferențieze emoțiile funcționale de emoțiile disfuncționale;
- să recunoască situațiile academice generatoare de stres și anxietate;
- să analizeze relația dintre emoții, gânduri și comportamente;
- să exprime emoțiile într-o manieră autentică și adaptativă;
- să reflecteze asupra propriilor modalități de gestionare emoțională.

Metode și tehnici utilizate:

În cadrul activității au fost utilizate conversația euristică, brainstormingul, reflectia ghidată, exercițiul experiențial, jurnalul emoțional, discuția de grup și analiza experiențelor personale.

Materiale necesare:

Flipchart, markere, foi A4, post-it-uri, fișe de reflecție emoțională, pixuri și cartonașe cu emoții.

Desfășurarea activității:

1. Moment organizatoric și introducerea activității

Activitatea debutează prin prezentarea temei, scopului și obiectivelor întâlnirii. Participanților le sunt prezentate regulile de desfășurare a activității, fiind accentuată importanța respectului reciproc, a confidențialității și a libertății de exprimare în cadrul grupului. Pentru facilitarea coeziunii grupului și reducerea tensiunii inițiale, se realizează exercițiul introductiv „Salut prin emoție”. Participanții formează un cerc și transmit un salut exprimat printr-o emoție sau stare afectivă, fără repetarea acesteia.

2. Exercițiul de prezentare – „Numele și emoția mea”

Fiecare participant își spune prenumele și precizează emoția dominantă pe care o trăiește în acel moment, argumentând alegerea făcută. Exercițiul urmărește facilitarea autocunoașterii și stimularea exprimării emoționale într-un climat securizant.

Exemple de răspunsuri:

- „Mă simt anxios deoarece încă mă adaptez la mediul universitar.”
- „Simt entuziasm deoarece îmi place specializarea aleasă.”

3. Stabilirea regulilor de grup

Participanții formulează și aprobă regulile necesare desfășurării activității:

- respect reciproc;
- ascultare activă;
- confidențialitate;
- libertatea exprimării;
- participare activă;
- evitarea criticii și etichetării.

Regulile sunt consemnate pe flipchart și asumate de către membrii grupului.

4. Exercițiul experiențial – „Istoria emoțiilor mele”

Participanții reflectează asupra propriilor experiențe emoționale și răspund la întrebări orientative formulate de coordonator:

- Care a fost cea mai intensă experiență emoțională trăită în mediul universitar?
- Ce situații academice generează cel mai frecvent stres sau anxietate?
- Ce emoții apar înaintea evaluărilor?
- Ce emoții facilitează sau îngreunează adaptarea academică?

Discuția urmărește conștientizarea factorilor generatori de afectivitate negativă și identificarea impactului emoțiilor asupra adaptării universitare.

5. Activitate aplicativă – „Harta emoțiilor”

Participanții completează individual o fișă de reflecție emoțională elaborată în cadrul programului. Activitatea urmărește identificarea emoțiilor dominante, a situațiilor care le declanșează și a modalităților personale de reacție și gestionare emoțională.

Fișa de reflecție emoțională

1. Emoția pe care o trăiesc cel mai frecvent în mediul universitar este:.....
2. Situațiile academice care îmi provoacă stres sau anxietate sunt:.....
3. Modul în care reacționez în situații tensionate este:.....
4. Strategiile pe care le folosesc pentru gestionarea emoțiilor sunt:.....

5. Ce am descoperit despre mine în cadrul activității:.....

6. Conversație reflexivă – „Succesul și emoțiile”

Coordonatorul inițiază o discuție privind relația dintre emoții, performanță și adaptare academică. Participanții reflectează asupra modului în care emoțiile influențează învățarea, motivația și relațiile interpersonale.

Întrebări orientative:

- Ce înseamnă succesul pentru tine?
- Cum influențează emoțiile performanța academică?
- Ce emoții apar înaintea unei evaluări importante?
- Cum influențează emoțiile relațiile cu colegii și cadrele didactice?

7. Feedback și evaluarea activității

În etapa finală, participanții sunt invitați să exprime starea emoțională cu care încheie activitatea și să formuleze un aspect semnificativ descoperit pe parcursul întâlnirii.

Exercițiul final constă în completarea propoziției: „După această activitate mă simt deoarece”

Modalități de evaluare

Evaluarea activității s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- analiza răspunsurilor formulate în fișa de reflecție emoțională;
- implicarea în discuțiile de grup;
- autoevaluarea experienței emoționale;
- feedbackul verbal oferit la finalul activității.

Rezultate așteptate

La finalul activității se urmărește:

- creșterea nivelului de conștientizare emoțională;
- identificarea factorilor generatori de afectivitate negativă;
- dezvoltarea exprimării emoționale autentice;
- stimularea reflecției asupra adaptării la mediul universitar.

Ședința 2. Sesiuni de consiliere de grup pentru dezvoltarea autoreglării emoționale

Tema activității: dezvoltarea autoreglării emoționale și gestionarea afectivității negative în contexte academice

Tipul activității: activitate de consiliere educațională de grup

Durata activității: 90–120 minute

Scopul activității

Dezvoltarea capacității studenților de autoreglare emoțională și gestionare adaptativă a stresului, anxietății și tensiunii emoționale generate de solicitările mediului universitar.

Obiective operaționale

La finalul activității, participanții vor fi capabili:

- să identifice reacțiile emoționale generate de situațiile academice stresante;
- să analizeze relația dintre emoții, gânduri și comportamente;
- să recunoască manifestările afectivității negative în situații de evaluare și adaptare academică;
- să utilizeze strategii de autoreglare emoțională;
- să aplice tehnici de reducere a stresului și anxietății;
- să dezvolte modalități adaptative de gestionare a emoțiilor negative.

Metode și tehnici utilizate

În cadrul activității au fost utilizate conversația euristică, exercițiul experiențial, reflecția ghidată, analiza relației emoție–gând–comportament, studiul de caz, exercițiile de respirație și relaxare, discuția de grup și tehnicile de mindfulness.

Materiale necesare

Fișe de lucru, foi A4, markere, flipchart, pixuri, cartonașe cu situații academice problematice și materiale audio pentru exercițiile de relaxare.

Desfășurarea activității

1. Moment organizatoric și introducerea activității

Activitatea debutează prin prezentarea temei și a obiectivelor întâlnirii. Participanților li se explică importanța autoreglării emoționale în adaptarea academică și gestionarea situațiilor de stres universitar.

Pentru activarea grupului se realizează exercițiul introductiv „Cum mă simt astăzi?”. Participanții aleg un cuvânt sau o expresie care descrie starea emoțională actuală și argumentează alegerea făcută.

Exemple:

- „Mă simt tensionat din cauza examenelor.”
- „Mă simt obosit după perioada de evaluare.”
- „Mă simt motivat și încrezător.”

Exercițiul urmărește conștientizarea emoțiilor prezente și facilitarea exprimării emoționale în cadrul grupului.

2. Activitate de autocunoaștere – „Situatiile care mă dezechilibrează”

Participanții identifică situațiile academice care le provoacă stres, anxietate sau tensiune emoțională.

Întrebări orientative:

- Ce situații universitare îți provoacă cel mai frecvent stres?
- Cum reacționezi înaintea examenelor sau evaluărilor?
- Ce gânduri apar în situațiile dificile?
- Cum influențează emoțiile comportamentul și performanța academică?

Participanții notează răspunsurile individual, după care acestea sunt analizate în grup.

Exemple de situații identificate:

- teama de eșec;
- volumul ridicat al sarcinilor academice;
- dificultăți de adaptare la ritmul universitar;
- comunicarea cu colegii sau cadrele didactice;
- prezentările orale și evaluările.

3. Exercițiul aplicativ – „Relația emoție–gând–comportament”

Coordonatorul prezintă modelul relației dintre emoții, gânduri și comportamente, explicând modul în care interpretarea unei situații influențează reacțiile emoționale și comportamentale.

Participanții primesc fișe de lucru și analizează situații concrete din mediul universitar.

Exemplu:

Situație: examen important

Gând: „Nu voi reuși.”

Emoție: anxietate

Comportament: evitare, blocaj emoțional, dificultăți de concentrare.

Ulterior, participanții sunt încurajați să reformuleze gândurile disfuncționale în variante adaptative.

Exemplu:

„Mă pot pregăti progresiv și îmi pot gestiona emoțiile.”

Activitatea urmărește dezvoltarea capacității de conștientizare și restructurare a reacțiilor emoționale negative.

4. Exerciții de autoreglare emoțională

Coordonatorul realizează exerciții practice pentru reducerea tensiunii emoționale și dezvoltarea autocontrolului.

Exercițiul de respirație controlată

Participanții sunt ghidați să realizeze exerciții de respirație lentă și profundă pentru reducerea activării emoționale.

Exercițiul de relaxare și mindfulness

Participanții sunt invitați să își concentreze atenția asupra propriei respirații și asupra senzațiilor corporale, urmărind diminuarea tensiunii și creșterea nivelului de calm interior.

După exerciții, participanții discută experiențele trăite și efectele observate.

Întrebări orientative:

- Cum v-ați simțit în timpul exercițiului?
- Ce schimbări ați observat la nivel emoțional?
- În ce situații academice considerați că aceste tehnici pot fi utile?

5. Activitate de grup – „Strategii eficiente de gestionare a stresului”

Participanții lucrează în grupuri mici și identifică strategii eficiente de gestionare a emoțiilor negative și a stresului academic.

Exemple de strategii formulate:

- organizarea timpului;
- planificarea sarcinilor;
- pauze active și odihnă;
- comunicarea și solicitarea sprijinului;
- exerciții de relaxare;
- autorefecția și restructurarea gândurilor negative.

Rezultatele sunt prezentate și discutate în grup.

6. Reflecție ghidată și integrarea experienței

Participanții reflectează asupra modului în care emoțiile influențează adaptarea academică și relațională.

Întrebări orientative:

- Ce am descoperit despre modul în care reacționez în situații dificile?
- Ce strategii de autoreglare consider utile pentru mine?
- Ce comportamente aș dori să schimb?

Discuția urmărește consolidarea conștientizării emoționale și integrarea strategiilor de autoreglare în experiențele universitare cotidiene.

7. Feedback și evaluarea activității

Participanții formulează verbal:

- o emoție;
- o idee importantă;
- o strategie pe care intenționează să o utilizeze în viitor.

Exercițiul final constă în completarea propoziției: „În urma acestei activități am înțeles că.”

Modalități de evaluare

Evaluarea activității s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- analiza răspunsurilor și reflecțiilor formulate;
- implicarea în activitățile aplicative;
- feedbackul verbal final;
- autoevaluarea experienței emoționale.

Rezultate așteptate

La finalul activității se urmărește:

- dezvoltarea capacității de autoreglare emoțională;
- reducerea manifestărilor de stres și anxietate;
- conștientizarea relației dintre emoții, gânduri și comportamente;
- dezvoltarea strategiilor adaptative de gestionare a afectivității negative;
- consolidarea echilibrului emoțional și a adaptării academice.

Ședința 3. Grup de suport pentru facilitarea adaptării la mediul universitar

Tema activității: dezvoltarea suportului social și facilitarea adaptării relaționale la mediul universitar.

Tipul activității: activitate de consiliere educațională de grup.

Durata activității: 90–120 minute.

Scopul activității

Dezvoltarea capacității studenților de integrare relațională și consolidarea sentimentului de apartenență la mediul universitar, în vederea reducerii izolării sociale și a afectivității negative asociate dificultăților de adaptare.

Obiective operaționale

La finalul activității, participanții vor fi capabili:

- să identifice dificultățile relaționale întâmpinate în mediul universitar;
- să conștientizeze rolul suportului social în adaptarea academică și emoțională;
- să dezvolte comportamente de comunicare și relaționare adaptativă;
- să manifeste deschidere și disponibilitate pentru cooperare și sprijin reciproc;
- să își exprime experiențele și emoțiile asociate procesului de integrare universitară;
- să identifice modalități eficiente de construire și menținere a relațiilor interpersonale.

Metode și tehnici utilizate

În cadrul activității au fost utilizate conversația euristică, exercițiul experiențial, reflecția ghidată, activitățile de grup, exercițiile de empatie, jocul de rol, brainstormingul și discuția de grup.

Materiale necesare

Flipchart, markere, foi A4, post-it-uri, fișe de reflecție, cartonașe cu situații relaționale și pixuri.

Desfășurarea activității

1. Moment organizatoric și introducerea activității

Activitatea debutează prin prezentarea temei și a obiectivelor întâlnirii. Participanților li se explică importanța relațiilor interpersonale și a suportului social în procesul adaptării la mediul universitar.

Pentru facilitarea interacțiunii și a coeziunii grupului se realizează exercițiul introductiv „Colegii care mă susțin”.

Participanții sunt invitați să identifice o persoană din mediul universitar care le oferă sprijin sau confort emoțional și să explice de ce consideră importantă acea relație.

Exemple:

- „Mă simt mai sigur când discut cu colegii mei.”
- „Sprijinul prietenilor mă ajută să gestionez stresul academic.”
- „Comunicarea cu ceilalți mă ajută să mă adaptez mai ușor.”

Exercițiul urmărește conștientizarea importanței suportului social și facilitarea exprimării experiențelor relaționale.

2. Activitate de reflecție – „Cum m-am adaptat la facultate?”

Participanții reflectează asupra experiențelor trăite în perioada de adaptare la mediul universitar.

Întrebări orientative:

- Ce dificultăți ai întâmpinat în procesul de adaptare?
- Ce emoții ai trăit la începutul facultății?
- Ce situații au favorizat integrarea ta în grup?
- Ce situații au generat disconfort sau izolare?

Participanții discută experiențele personale și identifică factorii care influențează adaptarea relațională și emoțională.

Exemple de dificultăți identificate:

- dificultăți de comunicare;
- nesiguranță în relațiile cu colegii;
- teama de evaluare socială;
- sentimentul de neapartenență;
- dificultăți de integrare în grupurile academice.

3. Exercițiul aplicativ – „Rețeaua mea de sprijin”

Participanții realizează individual o reprezentare a propriei rețele de suport social.

Sarcina de lucru presupune identificarea:

- persoanelor care oferă sprijin emoțional;
- persoanelor cu care comunică frecvent;
- relațiilor percepute ca securizante;
- situațiilor în care solicită ajutor.

Ulterior, participanții discută despre:

- rolul sprijinului social în reducerea stresului;
- dificultățile de solicitare a ajutorului;
- importanța comunicării și cooperării în mediul universitar.

Activitatea urmărește dezvoltarea sentimentului de apartenență și conștientizarea resurselor relaționale disponibile.

4. Exercițiul de empatie și comunicare interpersonală

Participanții lucrează în perechi și discută despre o situație dificilă trăită în mediul universitar.

Sarcina colegului este:

- să asculte activ;
- să nu întrerupă;
- să formuleze răspunsuri empatic;
- să reflecte emoțiile exprimate.

Exemple de formulări:

- „Înțeleg că această situație a fost dificilă pentru tine.”
- „Pare că ai simțit multă presiune.”
- „Este firesc să te fi simțit nesigur.”

După exercițiul, participanții discută:

- cum s-au simțit ascultați;
- ce dificultăți au întâmpinat în exprimarea emoțiilor;
- ce rol are empatia în relațiile interpersonale.

Activitatea urmărește dezvoltarea competențelor emoționale interpersonale și îmbunătățirea relaționării în grup.

5. Activitate de grup – „Universitatea ideală”

Participanții lucrează în grupuri mici și formulează caracteristicile unui mediu universitar favorabil adaptării emoționale și relaționale.

Exemple de răspunsuri:

- climat bazat pe respect și sprijin;
- comunicare deschisă;
- cooperare între colegi;
- acceptare și incluziune;
- activități de socializare și suport.

Rezultatele sunt prezentate și analizate împreună cu întregul grup.

6. Reflecție ghidată și integrarea experienței

Participanții reflectează asupra modului în care relațiile interpersonale influențează adaptarea academică și starea de bine.

Întrebări orientative:

- Ce am descoperit despre relațiile mele cu ceilalți?
- Ce comportamente mă ajută să mă integrez mai ușor?

- Cum pot contribui la dezvoltarea unui climat pozitiv în grup?

Discuția urmărește consolidarea sentimentului de apartenență și dezvoltarea relațiilor de sprijin interpersonal.

7. Feedback și evaluarea activității

Participanții formulează:

- o idee importantă descoperită;
- o emoție trăită în cadrul activității;
- un comportament relațional pe care doresc să îl dezvolte.

Exercițiul final constă în completarea propoziției: „În urma acestei activități am înțeles că relațiile cu ceilalți”

Modalități de evaluare

Evaluarea activității s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- implicarea în activitățile de grup;
- analiza reflecțiilor formulate;
- feedbackul verbal final;
- autoevaluarea experiențelor relaționale și emoționale.

Rezultate așteptate

La finalul activității se urmărește:

- creșterea sentimentului de apartenență la mediul universitar;
- dezvoltarea competențelor emoționale interpersonale;
- îmbunătățirea relațiilor de comunicare și cooperare;
- reducerea izolării sociale și a afectivității negative;
- consolidarea adaptării relaționale și emoționale a studenților.

Ședința 4. Atelier de consiliere educațională pentru dezvoltarea mecanismelor de gestionare a stresului academic

Tema activității: gestionarea stresului academic și dezvoltarea strategiilor adaptative de coping emoțional.

Tipul activității: activitate de consiliere educațională de grup.

Durata activității: 90–120 minute.

Scopul activității

Dezvoltarea capacității studenților de identificare și gestionare adaptativă a stresului academic, în vederea reducerii afectivității negative și optimizării adaptării la cerințele mediului universitar.

Obiective operaționale

La finalul activității, participanții vor fi capabili:

- să identifice principalele surse de stres academic;
- să recunoască manifestările emoționale, cognitive și comportamentale ale stresului;
- să conștientizeze efectele stresului asupra performanței academice și stării de bine;
- să utilizeze strategii eficiente de gestionare a stresului;
- să aplice tehnici de relaxare și autoreglare emoțională;
- să dezvolte comportamente adaptative în situații academice solicitante.

Metode și tehnici utilizate

În cadrul activității au fost utilizate conversația euristică, brainstormingul, exercițiul experiențial, studiul de caz, reflecția ghidată, exercițiile de respirație și relaxare, tehnicile de mindfulness, discuția de grup și analiza experiențelor personale.

Materiale necesare

Fișe de lucru, flipchart, markere, foi A4, pixuri, post-it-uri și materiale audio pentru exercițiile de relaxare.

Desfășurarea activității

1. Moment organizatoric și introducerea activității

Activitatea debutează prin prezentarea temei și a obiectivelor întâlnirii. Participanților li se explică importanța gestionării stresului academic și influența acestuia asupra performanței, adaptării și stării de bine.

Pentru introducerea în temă se realizează exercițiul „Barometrul stresului”.

Participanții sunt invitați să aprecieze nivelul actual al stresului academic pe o scală de la 1 la 10 și să argumenteze răspunsul oferit.

Exemple:

- „Nivelul meu de stres este 8 deoarece urmează perioada examenelor.”
- „Mă simt tensionat din cauza volumului mare de sarcini academice.”
- „Stresul apare atunci când nu reușesc să îmi organizez timpul.”

Exercițiul urmărește conștientizarea propriului nivel de stres și facilitarea exprimării experiențelor emoționale.

2. Activitate de identificare – „Sursele stresului academic”

Participanții identifică principalele situații universitare care generează stres și afectivitate negativă.

Întrebări orientative:

- Ce situații academice îți provoacă cel mai frecvent stres?
- Cum reacționezi înaintea examenelor sau evaluărilor?
- Ce efecte observi asupra stării emoționale și concentrării?
- Cum influențează stresul relațiile și performanța academică?

Răspunsurile sunt analizate și grupate pe categorii:

- evaluări și examene;
- volumul ridicat al sarcinilor;
- managementul timpului;
- teama de eșec;
- dificultăți de adaptare;
- presiunea performanței academice.

Activitatea urmărește identificarea factorilor generatori de stres și conștientizarea efectelor acestora asupra funcționării universitare.

3. Exercițiul aplicativ – „Cum reacționez la stres?”

Participanții analizează propriile reacții emoționale, cognitive și comportamentale în situații stresante.

Fișa de reflecție

1. Situația academică care îmi provoacă cel mai mult stres este:.....
2. Emoțiile pe care le trăiesc în această situație sunt:.....
3. Gândurile care apar frecvent sunt:.....
4. Modul în care reacționez comportamental este:.....
5. Ce strategie folosesc pentru a face față stresului:.....

Participanții discută răspunsurile și identifică diferența dintre strategiile adaptative și cele dezadaptative de coping.

4. Exerciții de gestionare a stresului și autoreglare emoțională

Coordonatorul desfășoară activități practice orientate spre reducerea tensiunii emoționale și dezvoltarea autoreglării.

Exercițiul de respirație controlată

Participanții sunt ghidați să realizeze exerciții de respirație lentă și profundă pentru reducerea activării emoționale.

Exercițiul de relaxare musculară

Participanții efectuează exerciții progresive de relaxare și conștientizare corporală.

Exercițiul mindfulness – „Aici și acum”

Participanții își focalizează atenția asupra prezentului și asupra propriilor reacții emoționale și corporale.

După exerciții, participanții discută efectele observate:

- reducerea tensiunii;
- creșterea senzației de calm;
- îmbunătățirea concentrării;
- diminuarea anxietății.

5. Activitate de grup – „Strategii eficiente de coping academic”

Participanții lucrează în grupuri mici și formulează strategii eficiente pentru gestionarea stresului academic.

Exemple de strategii identificate:

- planificarea și organizarea timpului;
- stabilirea priorităților;
- pauze active și odihnă;
- solicitarea sprijinului social;
- tehnici de relaxare și autoreglare;
- restructurarea gândurilor negative.

Rezultatele sunt prezentate și discutate împreună cu întregul grup.

6. Reflecție ghidată și integrarea experienței

Participanții reflectează asupra modului în care stresul influențează adaptarea academică și relațională.

Întrebări orientative:

- Ce am descoperit despre modul în care reacționez la stres?
- Ce strategii consider utile pentru mine?
- Ce comportamente aș dori să schimb în gestionarea situațiilor dificile?

Discuția urmărește dezvoltarea conștientizării emoționale și integrarea strategiilor de autoreglare în activitatea academică.

7. Feedback și evaluarea activității

Participanții formulează:

- o idee importantă descoperită;
- o emoție trăită în cadrul activității;
- o strategie pe care intenționează să o utilizeze în viitor.

Exercițiul final constă în completarea propoziției: „În urma acestei activități am înțeles că stresul academic”

Modalități de evaluare

Evaluarea activității s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- analiza răspunsurilor formulate în fișele de reflecție;
- implicarea în activitățile aplicative;
- feedbackul verbal final;
- autoevaluarea experiențelor emoționale și comportamentale.

Rezultate așteptate

La finalul activității se urmărește:

- dezvoltarea capacității de gestionare a stresului academic;
- reducerea manifestărilor afectivității negative;
- dezvoltarea strategiilor adaptative de coping;
- consolidarea autoreglării emoționale;
- îmbunătățirea adaptării academice și a stării de bine.

Ședința 5. Workshop de consolidare a competenței emoționale

Tema workshopului: dezvoltarea competenței emoționale și valorificarea emoțiilor în adaptarea academică și relațională.

Tipul activității: Workshop interactiv de dezvoltare a competențelor emoționale.

Durata workshopului: 120 minute.

Scopul workshopului

Consolidarea competenței emoționale a studenților prin dezvoltarea capacităților de identificare, înțelegere, exprimare și utilizare adaptativă a emoțiilor în contexte academice și relaționale.

Obiective operaționale

La finalul workshopului, participanții vor fi capabili:

- să identifice emoțiile trăite în contexte academice și relaționale;
- să analizeze influența emoțiilor asupra comportamentului și performanței;
- să exprime emoțiile într-o manieră adaptativă;
- să utilizeze emoțiile ca resursă pentru autoreglare și motivare;
- să manifeste empatie și comunicare asertivă în relațiile cu ceilalți;
- să identifice modalități eficiente de gestionare a afectivității negative.

Metode și tehnici utilizate

În cadrul workshopului au fost utilizate:

- brainstormingul;
- conversația euristică;
- exercițiul experiențial;
- analiza relației emoție–gând–comportament;
- studiul de caz;
- jocul de rol;
- exercițiile de empatie;
- reflecția ghidată;
- activitățile colaborative de grup.

Materiale necesare: flipchart; markere; foi A3 și A4; post-it-uri; cartonașe cu emoții și situații academice; fișe de lucru; pixuri.

Desfășurarea workshopului

1. Introducerea activității și activarea grupului (15 minute)

Workshopul debutează prin prezentarea temei și a obiectivelor activității. Participanților li se explică rolul competenței emoționale în adaptarea academică, relațională și în gestionarea afectivității negative.

Activitatea introductivă – „Emoția cu care vin astăzi”

Participanții aleg un cartonaș pe care este reprezentată o emoție și explică:

- în ce situații apare frecvent;
- cum le influențează comportamentul;
- cum le afectează activitatea academică.

Exemple de emoții:

- anxietate;
- entuziasm;
- nesiguranță;
- motivație;
- frustrare;
- încredere.

Activitatea urmărește facilitarea exprimării emoționale și dezvoltarea climatului de deschidere și cooperare în cadrul grupului.

2. Activitate de explorare – „Emoțiile și experiența universitară” (20 minute)

Participanții sunt împărțiți în grupuri mici și primesc sarcina de a identifica:

- situații universitare care generează emoții pozitive;
- situații universitare care generează afectivitate negativă;
- efectele emoțiilor asupra comportamentului și performanței academice.

Exemple de situații analizate:

- examene și evaluări;
- prezentări orale;
- integrarea în grup;
- conflicte relaționale;
- feedbackul primit de la cadrele didactice.

Fiecare grup notează concluziile pe flipchart și le prezintă în plen.

Coordonatorul evidențiază relația dintre emoții, adaptare și funcționarea academică.

3. Activitatea centrală a workshopului – „Cum transform emoțiile în resurse?” (35 minute). Coordonatorul prezintă modelul relației emoție–gând–comportament și explică modul în care interpretarea situațiilor influențează reacțiile emoționale și comportamentale.

Participanții primesc fișe de lucru și analizează experiențe personale din mediul universitar.

Fișa de analiză experiențială

1. Situația academică trăită:
2. Emoțiile trăite:
3. Gândurile asociate:
4. Reacția comportamentală:
5. Consecințele:
6. Modalități alternative de reacție:

După completarea fișei, participanții discută în grup strategiile identificate pentru gestionarea situațiilor dificile.

Exemple de strategii formulate:

- reorganizarea modului de învățare;
- solicitarea sprijinului social;
- exprimarea asertivă a emoțiilor;
- reformularea gândurilor negative;
- gestionarea conflictelor prin comunicare.

Activitatea urmărește dezvoltarea autorefecției și utilizarea adaptativă a emoțiilor în contexte academice.

4. Activitate experiențială – „Joc de rol: Emoțiile în relațiile universitare” (25 minute)

Participanții lucrează în echipe și primesc situații specifice mediului universitar.

Exemple:

- dificultăți de comunicare într-un proiect de grup;
- conflict între colegi;
- exprimarea unei nemulțumiri față de evaluare;
- integrarea unui student nou în grup.

Participanții realizează jocuri de rol în care:

- identifică emoțiile implicate;
- exprimă emoțiile într-o manieră adaptativă;
- utilizează comunicarea asertivă și empatia.

După fiecare scenariu are loc o analiză de grup privind:

- reacțiile emoționale observate;
- modalitățile de comunicare utilizate;
- strategiile eficiente de relaționare.

Activitatea urmărește dezvoltarea competențelor emoționale interpersonale și îmbunătățirea adaptării relaționale.

5. Activitate colaborativă – „Profilul studentului echilibrat emoțional” (15 minute)

Participanții lucrează în echipe și elaborează profilul unui student capabil să gestioneze eficient emoțiile și solicitările mediului universitar.

Elemente identificate:

- autocontrol emoțional;
- adaptabilitate;
- empatie;
- comunicare asertivă;
- gestionarea stresului;
- motivație și perseverență;
- cooperare și sprijin social.

Rezultatele sunt prezentate și discutate în plen.

6. Reflecție și integrarea experienței (10 minute)

Participanții completează următoarele afirmații:

- „Am descoperit despre mine că...”
- „Emoțiile îmi influențează activitatea academică atunci când...”
- „Competența emoțională mă poate ajuta să...”
- „Strategia pe care vreau să o aplic este...”

Coordonatorul sintetizează ideile principale și evidențiază importanța competenței emoționale în adaptarea și funcționarea studentului în mediul universitar.

Modalități de evaluare

Evaluarea workshopului s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- analiza răspunsurilor formulate în activitățile aplicative;
- implicarea în jocurile de rol și activitățile de grup;
- feedbackul verbal oferit de participanți;
- reflecțiile individuale formulate la finalul activității.

Rezultate așteptate. La finalul workshopului se urmărește:

- consolidarea competenței emoționale;
- dezvoltarea capacității de exprimare și utilizare adaptativă a emoțiilor;
- îmbunătățirea relațiilor interpersonale;
- reducerea afectivității negative;
- creșterea adaptării academice și relaționale;
- dezvoltarea stării de bine și a echilibrului psiho-emoțional.

Ședința 6. Sesiuni de consiliere educațională pentru dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării în context academic

Tema activității: dezvoltarea autoreglării învățării și optimizarea implicării academice.

Tipul activității: activitate de consiliere educațională de grup.

Durata activității: 90–120 minute.

Scopul activității

Dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării și consolidarea comportamentelor academice adaptative, în vederea optimizării adaptării academice și reducerii afectivității negative asociate dificultăților de organizare și implicare în activitatea universitară.

Obiective operaționale

La finalul activității, participanții vor fi capabili:

- să identifice factorii care influențează eficiența învățării;
- să conștientizeze relația dintre emoții, motivație și performanță academică;
- să analizeze propriile comportamente de organizare și învățare;
- să utilizeze strategii de autoreglare academică;
- să dezvolte modalități eficiente de planificare și gestionare a sarcinilor universitare;
- să identifice comportamente adaptative pentru reducerea procrastinării și creșterea implicării academice.

Metode și tehnici utilizate

În cadrul activității au fost utilizate:

- conversația euristică;
- brainstormingul;
- exercițiul experiențial;
- studiul de caz;
- analiza situațiilor academice;
- reflecția ghidată;
- activitățile colaborative de grup;
- exercițiile de planificare și organizare;
- jocul de rol.

Materiale necesare: flipchart; markere; foi A4 și A3; post-it-uri; fișe de lucru; planificatoare săptămânale; pixuri.

Desfășurarea activității

1. Introducerea activității și activarea grupului (15 minute)

Activitatea debutează prin prezentarea temei și a obiectivelor întâlnirii. Participanților li se explică importanța autoreglării învățării și influența acesteia asupra adaptării academice și stării emoționale.

Activitatea introductivă – „Cum învăț atunci când sunt stresat?”

Participanții răspund la întrebările:

- Cum reacționez în perioadele cu multe sarcini academice?
- Ce fac atunci când mă simt copleșit?
- Ce comportamente îmi afectează eficiența învățării?

Exemple de răspunsuri:

- amân sarcinile;
- mă concentrez greu;
- învăț dezorganizat;
- devin anxios înaintea examenelor;
- îmi pierd motivația.

Coordonatorul evidențiază relația dintre afectivitatea negativă și dificultățile de autoreglare academică.

2. Activitate de analiză – „Factorii care influențează învățarea” (20 minute)

Participanții lucrează în grupuri mici și identifică factorii care influențează pozitiv sau negativ activitatea academică.

Categorii analizate: factori emoționali; factori motivaționali; organizarea timpului; stilul de învățare; relațiile cu colegii și profesorii; gestionarea stresului.

Fiecare grup prezintă concluziile și discută impactul acestor factori asupra adaptării academice. Coordonatorul corelează răspunsurile cu rolul autoreglării învățării și al competenței emoționale în gestionarea cerințelor universitare.

3. Activitatea centrală – „Profilul meu de învățare” (35 minute)

Participanții completează o fișă de reflecție privind propriile comportamente academice.

Fișa de autorefecție

Organizarea activității academice

- Cum îmi planific activitatea?
- Respect termenele stabilite?
- Îmi organizez eficient timpul?

Gestionarea emoțiilor în învățare

- Ce emoții apar înaintea examenelor?
- Cum reacționez când întâmpin dificultăți?

- Ce situații îmi reduc motivația?

Comportamente de învățare

- Ce mă ajută să învăț eficient?
- Ce comportamente îmi afectează performanța?
- Cum reacționez în situații de eșec?

După completare, participanții discută în grup:

- dificultățile întâlnite;
- comportamentele dezadaptative;
- strategiile eficiente de autoreglare academică.

Exemple de strategii identificate:

- planificarea etapizată a sarcinilor;
- stabilirea priorităților;
- organizarea timpului;
- evitarea procrastinării;
- monitorizarea progresului;
- solicitarea sprijinului atunci când apar dificultăți.

Activitatea urmărește dezvoltarea capacității de autoanaliză și autoreglare a comportamentelor academice.

4. Activitate aplicativă – „Gestionarea unei situații academice dificile” (25 minute)

Participanții primesc scenarii specifice mediului universitar și identifică soluții adaptative.

Exemple de situații:

- acumularea unui număr mare de sarcini academice;
- dificultăți de concentrare înaintea examenelor;
- pierderea motivației;
- gestionarea unui eșec academic;
- procrastinarea.

Fiecare echipă analizează:

- emoțiile implicate;
- comportamentele dezadaptative;
- consecințele asupra performanței;
- modalitățile eficiente de autoreglare.

Ulterior, participanții realizează scurte jocuri de rol și discută strategiile formulate.

Activitatea urmărește dezvoltarea capacității de adaptare academică și gestionare eficientă a solicitărilor universitare.

5. Activitate colaborativă – „Planul meu de autoreglare academică” (15 minute)

Participanții elaborează individual un plan de optimizare a activității academice.

Planul include:

- obiective academice;
- strategii de organizare;
- modalități de gestionare a emoțiilor;
- strategii de menținere a motivației;
- metode de monitorizare a progresului.

Participanții discută planurile formulate și primesc feedback din partea grupului.

6. Reflecție și integrarea experienței (10 minute)

Participanții completează afirmațiile:

- „Am descoperit că învăț mai eficient atunci când...”
- „Comportamentul care îmi afectează cel mai mult activitatea academică este...”
- „Strategia pe care intenționez să o aplic este...”

Coordonatorul sintetizează ideile principale și evidențiază importanța autoreglării în adaptarea academică și reducerea afectivității negative.

Modalități de evaluare

Evaluarea activității s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- analiza fișelor de autorefecție;
- implicarea în activitățile aplicative și colaborative;
- feedbackul verbal oferit de participanți;
- formularea planului individual de autoreglare academică.

Rezultate așteptate

La finalul activității se urmărește:

- dezvoltarea competențelor de autoreglare a învățării;
- optimizarea organizării și implicării academice;
- reducerea comportamentelor dezadaptative și a procrastinării;
- îmbunătățirea adaptării academice;
- consolidarea motivației și responsabilității academice;
- reducerea afectivității negative asociate dificultăților de învățare.

Ședința 7. Atelier de dezvoltare a abilităților de comunicare și relaționare interpersonală

Tema activității: dezvoltarea comunicării asertive și a competențelor de relaționare interpersonală în mediul universitar.

Tipul activității: atelier experiențial de dezvoltare interpersonală.

Durata activității: 90–120 minute.

Scopul activității

Dezvoltarea abilităților de comunicare și relaționare interpersonală ale studenților, în vederea îmbunătățirii adaptării relaționale și reducerii afectivității negative asociate dificultăților de interacțiune socială în mediul universitar.

Obiective operaționale

La finalul activității, participanții vor fi capabili:

- să identifice stilurile de comunicare utilizate în relațiile interpersonale;
- să diferențieze comunicarea pasivă, agresivă și asertivă;
- să exprime emoțiile și opiniile într-o manieră adaptativă;
- să manifeste comportamente empaticе în interacțiunile sociale;
- să gestioneze situațiile conflictuale prin comunicare eficientă;
- să dezvolte relații interpersonale bazate pe respect și cooperare.

Metode și tehnici utilizate

În cadrul activității au fost utilizate:

- conversația euristică;
- brainstormingul;
- exercițiile experiențiale;
- jocul de rol;
- analiza de situații;
- studiul de caz;
- exercițiile de empatie;
- activitățile colaborative de grup;
- reflecția ghidată.

Materiale necesare: flipchart; markere; foi A4; cartonase cu situații relaționale; fișe de lucru; post-it-uri; pixuri.

Desfășurarea activității

1. Introducerea activității și activarea grupului (15 minute)

Activitatea debutează prin prezentarea temei și a obiectivelor atelierului. Participanților li se explică importanța comunicării și a relaționării în adaptarea universitară și în dezvoltarea echilibrului emoțional.

Activitatea introductivă – „Cum comunic atunci când sunt tensionat?”

Participanții răspund la întrebările:

- Cum reacționez atunci când sunt nemulțumit?
- Cum îmi exprim emoțiile în relațiile cu ceilalți?
- Ce dificultăți întâmpin în comunicare?

Exemple de răspunsuri:

- evit să spun ce mă deranjează;
- reacționez impulsiv;
- mă retrag din conversații;
- îmi este greu să îmi exprim punctul de vedere;
- mă simt anxios în anumite interacțiuni.

Coordonatorul introduce noțiunile de comunicare pasivă, agresivă și asertivă.

2. Activitate de analiză – „Stilurile de comunicare” (20 minute)

Participanții sunt împărțiți în grupuri mici și primesc exemple de situații relaționale specifice mediului universitar.

Exemple:

- dezacord într-un proiect de grup;
- exprimarea unei nemulțumiri față de un coleg;
- solicitarea unui ajutor academic;
- gestionarea unui conflict interpersonal.

Fiecare grup identifică: tipul de comunicare utilizat; emoțiile implicate; efectele asupra relației; modalități alternative de comunicare.

Rezultatele sunt discutate în plen.

Coordonatorul evidențiază caracteristicile comunicării asertive:

- exprimarea clară a opiniilor;
- respectarea celorlalți;
- exprimarea adecvată a emoțiilor;
- asumarea responsabilității personale.

3. Activitatea centrală – „Comunicarea asertivă în situații universitare” (35 minute)

Participanții primesc situații problematice și formulează răspunsuri utilizând comunicarea asertivă.

Exemple de situații:

- un coleg nu își îndeplinește sarcinile într-un proiect;
- un profesor oferă un feedback perceput ca nedrept;
- apar tensiuni într-un grup de lucru;
- un student se simte exclus din colectiv.

Participanții analizează: emoțiile generate; reacțiile impulsive posibile; consecințele comunicării agresive sau pasive; variante de comunicare asertivă.

Exemplu:

Reacție agresivă:

„Nu faci niciodată nimic bine!”

Reacție pasivă:

„Nu contează, mă ocup eu...”

Reacție asertivă:

„Mă simt suprasolicitat atunci când sarcinile nu sunt împărțite echitabil și aș dori să discutăm despre modul de organizare.”

Participanții realizează jocuri de rol și discută impactul diferitelor stiluri de comunicare asupra relațiilor interpersonale. Activitatea urmărește dezvoltarea comunicării asertive și gestionarea adaptativă a situațiilor conflictuale.

4. Activitate experiențială – „Ascultarea activă și empatia” (20 minute)

Participanții lucrează în perechi.

Un participant descrie o experiență dificilă trăită în mediul universitar, iar celălalt:

- ascultă fără întrerupere;
- reformulează mesajul;
- reflectă emoțiile exprimate;
- evită evaluarea sau critica.

Exemple de formulări empatică:

- „Înțeleg că această situație te-a afectat.”
- „Se observă că ai simțit multă presiune.”
- „Este firesc să fi avut această reacție.”

Ulterior, participanții discută:

- cum s-au simțit ascultați;
- ce dificultăți au întâmpinat;
- ce rol are empatia în relațiile interpersonale.

Activitatea urmărește dezvoltarea competențelor emoționale interpersonale și îmbunătățirea relaționării în grup.

5. Activitate colaborativă – „Relațiile care susțin adaptarea universitară” (10 minute)

Participanții identifică elementele care contribuie la dezvoltarea unor relații sănătoase în mediul universitar.

Exemple: respect reciproc; comunicare deschisă; cooperare; sprijin emoțional; empatie; toleranță; asumarea responsabilității.

Ideile formulate sunt sintetizate pe flipchart și discutate împreună cu grupul.

6. Reflecție și integrarea experienței (10 minute)

Participanții completează afirmațiile:

- „Am descoperit că în relațiile cu ceilalți...”
- „Comunicarea devine dificilă atunci când...”
- „Comportamentul pe care vreau să îl schimb este...”
- „Strategia de comunicare pe care intenționez să o folosesc este...”

Coordonatorul sintetizează ideile principale și evidențiază rolul comunicării asertive și al relaționării adaptative în prevenirea afectivității negative și în optimizarea adaptării relaționale.

Modalități de evaluare

Evaluarea activității s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- analiza răspunsurilor formulate în activitățile aplicative;
- implicarea în jocurile de rol și activitățile colaborative;
- feedbackul verbal oferit de participanți;
- reflecțiile individuale formulate la finalul activității.

Rezultate așteptate

La finalul activității se urmărește:

- dezvoltarea comunicării asertive;
- îmbunătățirea relațiilor interpersonale;
- dezvoltarea empatiei și a ascultării active;
- reducerea tensiunilor relaționale și a afectivității negative;
- consolidarea adaptării relaționale și academice;
- dezvoltarea climatului pozitiv de grup și a sentimentului de apartenență.

Ședința 8. Workshop integrativ de optimizare a stării de bine și a funcționării academic

Tema workshopului: starea de bine, echilibrul emoțional și adaptarea academică în mediul universitar.

Tipul activității: Workshop integrativ experiențial și reflexiv.

Durata workshopului: 120 minute.

Scopul workshopului

Consolidarea competențelor emoționale și a strategiilor adaptative dezvoltate pe parcursul programului de consiliere educațională, în vederea optimizării stării de bine, a adaptării academice și relaționale și a reducerii afectivității negative.

Fundamentare teoretică

Workshopul este fundamentat pe modelele teoretice privind competența emoțională, starea de bine și adaptarea universitară dezvoltate de Goleman (1995, 2018), Mayer, Salovey și Caruso (2004), Ryff (1989), Baker și Siryk (1989), Brasseur et al. (2013) și Cojocaru-Borozan (2010). Activitatea valorifică relația dintre afectivitatea negativă, competența emoțională și funcționarea psiho-educatională a studentului, evidențiată în cadrul cercetării.

Workshopul urmărește integrarea experiențelor și competențelor dezvoltate pe parcursul programului, punând accent pe autocunoaștere, adaptare academică și relațională, autoreglare emoțională și valorizarea resurselor personale.

Obiective operaționale

La finalul workshopului, participanții vor fi capabili:

- să reflecteze asupra schimbărilor personale și emoționale produse pe parcursul programului;
- să identifice competențele emoționale dezvoltate;
- să conștientizeze relația dintre gestionarea emoțiilor și starea de bine;
- să valorifice strategiile adaptative utilizate în mediul universitar;
- să identifice resurse personale și sociale utile pentru menținerea echilibrului emoțional;
- să formuleze obiective personale privind dezvoltarea academică și emoțională.

Metode și tehnici utilizate

Workshopul utilizează:

- exerciții experiențiale;
- reflecție ghidată;
- brainstorming;

- activități colaborative;
- analiză de situații;
- joc de rol;
- conversație euristică;
- activități de valorizare personală;
- feedback de grup.

Materiale necesare: flipchart; markere; post-it-uri; foi A3 și A4; cartonașe; fișe de reflecție; pixuri.

Structura workshopului

Etapa I. Activarea grupului și introducerea în temă (15 minute)

Activitatea – „Cum eram și cum sunt acum?”

Participanții primesc două post-it-uri:

- pe primul notează cum se percepeau la începutul programului;
- pe al doilea notează cum se percep în prezent.

Exemple:

- „La început eram anxios și retras.”
- „Acum mă simt mai sigur și mai organizat.”
- „La început evitam să comunic.”
- „Acum îmi exprim mai ușor opiniile și emoțiile.”

Participanții lipesc post-it-urile pe flipchart și discută schimbările observate.

Rolul activității

- facilitarea autorefecției;
- conștientizarea progresului personal;
- introducerea participanților în tema workshopului.

Etapa a II-a. Activitate experiențială – „Traseul meu emoțional în mediul universitar” (25 minute)

Participanții lucrează individual și realizează o reprezentare simbolică a experienței lor emoționale în mediul universitar.

Sarcina de lucru

Participanții identifică:

- momente dificile;
- emoții dominante;
- situații care au produs stres sau disconfort;
- resurse și strategii care i-au ajutat să se adapteze.

Ulterior, participanții discută în grup:

- ce dificultăți au întâmpinat;
- ce schimbări au observat;
- ce strategii consideră eficiente.

Coordonatorul evidențiază rolul competenței emoționale și al suportului social în adaptarea universitară.

Rolul activității

- integrarea experiențelor emoționale;
- dezvoltarea autocunoașterii;
- conștientizarea progresului și a resurselor personale.

Etapa a III-a. Activitatea centrală a workshopului – „Resurse pentru starea de bine și succes academic” (35 minute)

Participanții sunt împărțiți în echipe și primesc sarcina de a realiza un poster tematic.

Tema posterului:

„Ce mă ajută să îmi mențin echilibrul emoțional și adaptarea academică?”

Participanții identifică:

- resurse personale;
- comportamente adaptative;
- relații de sprijin;
- strategii eficiente de gestionare a dificultăților;
- competențe emoționale dezvoltate pe parcursul programului.

Exemple de idei:

- organizarea activității;
- comunicarea asertivă;
- sprijinul colegilor;
- autocontrolul emoțional;
- gestionarea conflictelor;
- reflecția asupra experiențelor;
- flexibilitatea și adaptabilitatea;
- implicarea în activități academice și sociale.

Fiecare echipă prezintă posterul realizat și argumentează elementele incluse.

Coordonatorul sintetizează concluziile și evidențiază legătura dintre competența emoțională, starea de bine și funcționarea universitară.

Rolul activității

- consolidarea competențelor emoționale;
- dezvoltarea reflecției asupra resurselor personale;
- valorizarea experiențelor pozitive și a progresului individual.

Etapa a IV-a. Workshop aplicativ – „Cum gestionez situațiile dificile?” (20 minute)

Participanții primesc situații problematice specifice mediului universitar și formulează modalități eficiente de gestionare.

Exemple de situații:

- stres înaintea examenelor;
- conflict cu un coleg;
- lipsa motivației;
- dificultăți de adaptare în grup;
- suprasolicitare academică;
- eșec sau feedback negativ.

Fiecare echipă analizează:

- emoțiile implicate;
- reacțiile dezadaptative posibile;
- consecințele asupra stării de bine și performanței;
- strategiile adaptative care pot fi utilizate.

Participanții realizează scurte jocuri de rol și discută soluțiile formulate.

Rolul activității

- integrarea competențelor emoționale dezvoltate;
- consolidarea autoreglării și adaptării academice;
- dezvoltarea comportamentelor adaptative.

Etapa a V-a. Activitate reflexivă – „Mesaj pentru viitorul meu” (15 minute)

Participanții redactează un mesaj adresat propriei persoane, care să includă:

- resursele personale identificate;
- schimbările observate;
- obiectivele personale și academice;
- strategiile pe care intenționează să le utilizeze în viitor.

Exemple:

- „Voi încerca să am mai multă încredere în mine.”
- „Voi gestiona mai eficient stresul academic.”
- „Îmi voi exprima emoțiile într-un mod mai deschis.”
- „Voi solicita sprijin atunci când întâmpin dificultăți.”

Participanții pot citi voluntar mesajele formulate.

Rolul activității

- consolidarea reflecției personale;
- valorizarea progresului individual;
- proiectarea obiectivelor de dezvoltare personală și academică.

Etapa a VI-a. Feedback și încheierea workshopului (10 minute)

Participanții completează afirmațiile:

- „Cel mai important lucru pe care îl iau cu mine este...”
- „Competența pe care am dezvoltat-o cel mai mult este...”
- „Strategia pe care intenționez să o aplic este...”

Coordonatorul realizează sinteza finală a programului și evidențiază:

- importanța competenței emoționale;
- rolul autoreglării emoționale;
- relația dintre starea de bine și adaptarea universitară;
- necesitatea valorificării resurselor personale și sociale în gestionarea dificultăților

academice.

Modalități de evaluare

Evaluarea workshopului s-a realizat prin:

- observarea participării active;
- analiza produselor realizate în activitățile de grup;
- implicarea în exercițiile experiențiale și jocurile de rol;
- reflecțiile formulate individual;
- feedbackul verbal oferit de participanți.

Rezultate așteptate

La finalul workshopului se urmărește:

- consolidarea competenței emoționale;
- creșterea stării de bine și a echilibrului psiho-emoțional;
- dezvoltarea autoreglării și adaptării academice;
- îmbunătățirea relațiilor interpersonale;
- reducerea afectivității negative;
- valorizarea resurselor personale și sociale în gestionarea solicitărilor mediului universitar.

Sinteza indicatorilor statistici la grupul experimental (a.) și grupul control (b.) în etapa de pre-intervenție și post-intervenție

| Paired Samples Statistics | | | | | |
|----------------------------------|--|---------|----|----------------|-----------------|
| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Pair 1 | Afectivitatea negativă pretest | 116.57 | 54 | 8.924 | 1.214 |
| | Afectivitatea negativă posttest | 95.59 | 54 | 5.618 | .765 |
| Pair 2 | Competența emoțională T1 | 90.0093 | 54 | 3.91235 | .53240 |
| | Competența emoțională T2 | 49.5741 | 54 | 5.67135 | .77177 |
| Pair 3 | Competența emoțională intra personală T1 | 88.96 | 54 | 6.201 | .844 |
| | Competența emoțională intra personală T2 | 47.54 | 54 | 7.813 | 1.063 |
| Pair 4 | Competența emoțională inter personală T1 | 91.06 | 54 | 4.218 | .574 |
| | Competența emoțională inter personală T2 | 51.61 | 54 | 6.853 | .933 |

| Paired Samples Test | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|----------|--------|----|-----------------|
| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Afectivitatea negativă pretest - Afectivitatea negativă posttest | 20.981 | 3.621 | .493 | 19.993 | 21.970 | 42.578 | 53 | .000 |
| Pair 2 | Competența emoțională T1- Competența emoțională T2 | 40.43519 | 5.58388 | .75987 | 38.91108 | 41.95929 | 53.213 | 53 | .000 |
| Pair 3 | Competența emoțională _intra personală T1- Competența emoțională _intra personală T2 | 41.426 | 6.675 | .908 | 39.604 | 43.248 | 45.608 | 53 | .000 |
| Pair 4 | Competența emoțională _inter personală T1- Competența emoțională _inter personală T2 | 39.444 | 7.462 | 1.015 | 37.408 | 41.481 | 38.843 | 53 | .000 |

Diferențe pretest–posttest privind afectivitatea negativă și competențele emoționale în grupul de control (test t pentru eșantioane dependente)

| Paired Samples Statistics | | | | | |
|----------------------------------|--|---------|----|----------------|-----------------|
| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Pair 1 | Afectivitatea negativă pretest | 124.50 | 50 | 6.591 | .932 |
| | Afectivitatea negativă posttest | 110.96 | 50 | 4.802 | .679 |
| Pair 2 | Competența emoțională T1 | 78.9300 | 50 | 2.40961 | .34077 |
| | Competența emoțională T2 | 61.3200 | 50 | 4.02386 | .56906 |
| Pair 3 | Competența emoțională intra personală T1 | 78.84 | 50 | 4.162 | .589 |
| | Competența emoțională intra personală T2 | 62.46 | 50 | 5.250 | .742 |
| Pair 4 | Competența emoțională inter personală T1 | 79.02 | 50 | 3.267 | .462 |
| | Competența emoțională inter personală T2 | 60.18 | 50 | 5.082 | .719 |

| Paired Samples Test | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|--------------------|----------------|-----------------|---|----------|--------|----|-----------------|
| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Afectivitatea negativă pretest - Afectivitatea negativă posttest | 23.540 | 2.022 | .286 | 22.965 | 24.115 | 30.870 | 49 | .000 |
| Pair 2 | Competența emoțională T1 - Competența emoțională T1 | 17.61000 | 2.70730 | .38287 | 16.84059 | 18.37941 | 45.995 | 49 | .000 |
| Pair 3 | Competența emoțională _intra personală T1 - Competența emoțională _intra personală T2 | 16.380 | 3.194 | .452 | 15.472 | 17.288 | 36.267 | 49 | .000 |
| Pair 4 | Competența emoțională _inter personală T1 - Competența emoțională _inter personală T2 | 18.840 | 4.278 | .605 | 17.624 | 20.056 | 31.141 | 49 | .000 |

Diferențe între grupul experimental și grupul de control la posttest privind afectivitatea negativă și competențele emoționale (test t pentru eșantioane independente)

| Group Statistics | | | | | |
|--|-------------------|----|---------|----------------|-----------------|
| | grup | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Afectivitatea negativă posttest | grup experimental | 54 | 95.59 | 5.618 | .765 |
| | grup control | 50 | 110.96 | 4.802 | .679 |
| Competența emoțională T2 | grup experimental | 54 | 49.5741 | 5.67135 | .77177 |
| | grup control | 50 | 61.3200 | 4.02386 | .56906 |
| Competența emoțională intra personală T2 | grup experimental | 54 | 47.54 | 7.813 | 1.063 |
| | grup control | 50 | 62.46 | 5.250 | .742 |
| Competența emoțională inter personală T2 | grup experimental | 54 | 51.61 | 6.853 | .933 |
| | grup control | 50 | 60.18 | 5.082 | .719 |

| Independent Samples Test | | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|---------|
| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
| | | F | Sig. | T | Df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Afectivitate a negativă posttest | Equal variances assumed | .985 | .323 | -5.217 | 102 | .000 | -5.367 | 1.029 | -7.408 | 3.327 |
| | Equal variances not assumed | | | -5.249 | 101.370 | .000 | -5.367 | 1.023 | -7.396 | 3.339 |
| Competența emoțională T2 | Equal variances assumed | 1.977 | .163 | -12.093 | 102 | .000 | -11.74593 | .97127 | 13.67243 | 9.81942 |
| | Equal variances not assumed | | | -12.250 | 95.699 | .000 | -11.74593 | .95889 | 13.64938 | 9.84248 |
| Competența emoțională intra personală T2 | Equal variances assumed | 9.891 | .002 | -11.340 | 102 | .000 | -14.923 | 1.316 | -17.533 | 12.313 |
| | Equal variances not assumed | | | -11.508 | 93.293 | .000 | -14.923 | 1.297 | -17.498 | 12.348 |
| Competența emoțională inter personală T2 | Equal variances assumed | 1.199 | .276 | -7.197 | 102 | .000 | -8.569 | 1.191 | -10.931 | 6.207 |
| | Equal variances not assumed | | | -7.278 | 97.465 | .000 | -8.569 | 1.177 | -10.905 | 6.232 |

Diferențe pretest–posttest privind starea de bine și adaptarea (relațională și academică) în grupul experimental (test t pentru eșantioane dependente)

| Paired Samples Statistics | | | | | |
|----------------------------------|-------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|
| | | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Pair 1 | Starea de bine pretest | 127.48 | 54 | 9.920 | 1.445 |
| | Starea de bine posttest | 101.69 | 54 | 10.618 | 1.391 |
| Pair 2 | Adaptare relațională pretest | 145.37 | 54 | 16.248 | 2.211 |
| | Adaptare relațională posttest | 167.06 | 54 | 12.070 | 2.022 |
| Pair 3 | Adaptare academică pretest | 174.72 | 54 | 10.249 | 1.395 |
| | Adaptare academică posttest | 204.96 | 54 | 9.270 | 1.483 |

| Paired Samples Test | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|--------------------|----------------|-----------------|---|---------|---------|----|-----------------|
| | | Paired Differences | | | | | t | df | Sig. (2-tailed) |
| | | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | | | | |
| | | | | | Lower | Upper | | | |
| Pair 1 | Starea de bine pretest - Starea de bine posttest | -9.074 | 6.644 | .904 | -10.888 | -7.261 | 14.540 | 53 | .000 |
| Pair 2 | Adaptare relațională pretest - Adaptare relațională posttest | -11.852 | 3.848 | .524 | -12.902 | -10.802 | 9.310 | 53 | .000 |
| Pair 3 | Adaptare academică pretest - Adaptare academică posttest | -11.093 | 5.285 | .719 | -12.535 | -9.650 | -15.900 | 53 | .000 |

Diferențe între grupul experimental și grupul de control la posttest privind starea de bine și adaptarea (relațională și academică) (test t pentru eșantioane independente)

| Group Statistics | | | | | |
|-------------------------------|-------------------|----|--------|----------------|-----------------|
| | grup | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
| Starea de bine posttest | grup experimental | 54 | 127.48 | 9.920 | 1.391 |
| | grup control | 50 | 110.76 | 10.920 | 1.402 |
| Adaptare relațională posttest | grup experimental | 54 | 167.06 | 12.070 | 2.022 |
| | grup control | 50 | 157.22 | 14.860 | 1.708 |
| Adaptare academică posttest | grup experimental | 54 | 204.96 | 9.269 | 1.483 |
| | grup control | 50 | 185.81 | 10.900 | 1.311 |

| Independent Samples Test | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|---|------|------------------------------|---------|-----------------|-----------------|-----------------------|---|--------|
| | | Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | | | | |
| | | F | Sig. | t | Df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Std. Error Difference | 95% Confidence Interval of the Difference | |
| | | | | | | | | | Lower | Upper |
| Starea de bine posttest | Equal variances assumed | 2.846 | .095 | -8.457 | 102 | .000 | -16.721 | 1.977 | -20.643 | 12.799 |
| | Equal variances not assumed | | | -8.467 | 101.768 | .000 | -16.721 | 1.975 | -20.638 | 12.803 |
| Adaptare relațională posttest | Equal variances assumed | 2.370 | .127 | -3.687 | 102 | .000 | -9.838 | 2.668 | -15.130 | -4.546 |
| | Equal variances not assumed | | | -3.717 | 100.348 | .000 | -9.838 | 2.647 | -15.089 | -4.587 |
| Adaptare academică posttest | Equal variances assumed | .238 | .626 | -9.613 | 102 | .000 | -19.145 | 1.992 | -23.096 | 15.195 |
| | Equal variances not assumed | | | -9.673 | 101.292 | .000 | -19.145 | 1.979 | -23.071 | 15.219 |

BAZĂ DE DATE VARIABLELE CERCETARE

| Subiect | Varsta | Gen | Traseu educational | Statut ocupational | grup | Afectivitatea negativă pretest | Nervozitate și disconfort afectiv | Oboseală și simptome somatice | Dificultăți de control emoțional | Dificultăți de gestionare a stresului | Afectivitatea negativă posttest | Competența emoțională_T1 | Competența emoțională la intrarea în interviu | Competența emoțională la interviu | Competența emoțională_T2 | Competența emoțională la intrarea în sesiunea T2 | Competența emoțională la interviu în sesiunea T2 | Starea de bine pretest | Starea de bine posttest | Adaptare relațională pretest | Adaptare relațională posttest | Adaptare academică pretest | Adaptare academică posttest |
|---------|--------|-----|--------------------|--------------------|------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------|--------------------------|---|-----------------------------------|--------------------------|--|--|------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| 1 | 19 | 0 | 0 | 0 | 1 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 102 | 89.5 | 84 | 95 | 50 | 39 | 61 | 116 | 120 | 137 | 146 | 180 | 198 |
| 2 | 20 | 0 | 0 | 0 | 1 | 128 | 26 | 52 | 17 | 33 | 105 | 94 | 96 | 92 | 55.5 | 54 | 57 | 110 | 120 | 151 | 163 | 182 | 190 |
| 3 | 20 | 0 | 0 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 83.5 | 72 | 95 | 46 | 37 | 55 | 102 | 120 | 148 | 167 | 175 | 186 |
| 4 | 21 | 0 | 0 | 0 | 1 | 122 | 25 | 49 | 16 | 32 | 100 | 93.5 | 94 | 93 | 60.5 | 52 | 69 | 105 | 115 | 150 | 156 | 180 | 194 |
| 5 | 21 | 0 | 0 | 0 | 1 | 127 | 25 | 51 | 17 | 34 | 103 | 78.5 | 81 | 76 | 60.5 | 58 | 63 | 115 | 120 | 156 | 168 | 175 | 184 |
| 6 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 110 | 22 | 44 | 14 | 30 | 92 | 90.5 | 90 | 91 | 52.5 | 47 | 58 | 100 | 115 | 138 | 146 | 185 | 193 |
| 7 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 104 | 21 | 42 | 13 | 28 | 88 | 91.5 | 95 | 88 | 53.5 | 55 | 52 | 90 | 92 | 130 | 145 | 180 | 185 |
| 8 | 19 | 1 | 0 | 0 | 1 | 90 | 18 | 36 | 12 | 24 | 80 | 93.5 | 93 | 94 | 55 | 50 | 60 | 90 | 95 | 100 | 124 | 160 | 170 |
| 9 | 20 | 1 | 0 | 1 | 1 | 110 | 22 | 44 | 14 | 30 | 90 | 77.5 | 65 | 90 | 48.5 | 41 | 56 | 90 | 95 | 131 | 145 | 150 | 167 |
| 10 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 112 | 22 | 45 | 15 | 30 | 94 | 90.5 | 88 | 93 | 52 | 45 | 59 | 100 | 115 | 146 | 158 | 167 | 187 |
| 11 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 118 | 24 | 47 | 15 | 32 | 97 | 88.5 | 80 | 97 | 50.5 | 47 | 54 | 95 | 100 | 152 | 165 | 178 | 181 |
| 12 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 99 | 91 | 95 | 87 | 52 | 54 | 50 | 95 | 100 | 161 | 173 | 187 | 200 |
| 13 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 114 | 23 | 46 | 15 | 30 | 96 | 91.5 | 89 | 94 | 52 | 56 | 48 | 95 | 100 | 132 | 141 | 150 | 167 |
| 14 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 108 | 22 | 43 | 14 | 29 | 92 | 90 | 88 | 92 | 45 | 43 | 47 | 100 | 105 | 128 | 137 | 160 | 165 |
| 15 | 22 | 1 | 0 | 0 | 1 | 100 | 20 | 40 | 13 | 27 | 85 | 92.5 | 87 | 98 | 48 | 40 | 56 | 90 | 95 | 120 | 135 | 150 | 148 |
| 16 | 23 | 1 | 1 | 0 | 1 | 127 | 25 | 51 | 17 | 34 | 102 | 90.5 | 90 | 91 | 48.5 | 49 | 48 | 110 | 120 | 138 | 145 | 167 | 186 |
| 17 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 87 | 89 | 85 | 53 | 59 | 47 | 100 | 105 | 131 | 142 | 165 | 167 |
| 18 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 110 | 22 | 44 | 14 | 30 | 90 | 90.5 | 87 | 94 | 50 | 50 | 50 | 95 | 100 | 130 | 140 | 160 | 178 |
| 19 | 19 | 1 | 0 | 0 | 1 | 100 | 25 | 40 | 13 | 27 | 85 | 84.5 | 80 | 89 | 46 | 37 | 55 | 100 | 110 | 120 | 135 | 162 | 178 |
| 20 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 123 | 25 | 49 | 16 | 33 | 100 | 84 | 84 | 84 | 40.5 | 36 | 45 | 115 | 120 | 132 | 148 | 167 | 178 |
| 21 | 21 | 1 | 0 | 1 | 1 | 127 | 25 | 51 | 17 | 34 | 102 | 94.5 | 94 | 95 | 54 | 57 | 51 | 120 | 122 | 138 | 157 | 180 | 195 |
| 22 | 22 | 1 | 0 | 1 | 1 | 110 | 22 | 44 | 14 | 30 | 90 | 90.5 | 91 | 90 | 46.5 | 47 | 46 | 100 | 115 | 157 | 165 | 175 | 189 |
| 23 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 100 | 20 | 40 | 13 | 27 | 85 | 88.5 | 89 | 88 | 48 | 43 | 53 | 100 | 110 | 120 | 132 | 170 | 188 |
| 24 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 95 | 91.5 | 90 | 93 | 50 | 51 | 49 | 95 | 100 | 160 | 177 | 190 | 197 |
| 25 | 21 | 1 | 0 | 1 | 1 | 121 | 24 | 48 | 16 | 33 | 96 | 87.5 | 79 | 96 | 55.5 | 58 | 53 | 100 | 110 | 165 | 178 | 189 | 200 |
| 26 | 22 | 1 | 0 | 1 | 1 | 122 | 25 | 49 | 16 | 32 | 97 | 91.5 | 91 | 92 | 49 | 50 | 48 | 95 | 100 | 156 | 168 | 177 | 186 |
| 27 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 106 | 21 | 42 | 13 | 30 | 90 | 90.5 | 87 | 94 | 44 | 39 | 49 | 94 | 100 | 140 | 154 | 165 | 178 |
| 28 | 22 | 1 | 0 | 0 | 1 | 108 | 22 | 43 | 14 | 29 | 92 | 95 | 96 | 94 | 52.5 | 54 | 51 | 100 | 92 | 138 | 148 | 168 | 176 |
| 29 | 23 | 1 | 0 | 1 | 1 | 115 | 23 | 46 | 15 | 31 | 95 | 89.5 | 90 | 89 | 50 | 45 | 55 | 95 | 100 | 145 | 156 | 164 | 178 |
| 30 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 100 | 20 | 40 | 13 | 27 | 85 | 88 | 93 | 83 | 60 | 57 | 63 | 90 | 100 | 120 | 132 | 188 | 197 |
| 31 | 20 | 1 | 0 | 1 | 1 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 90.5 | 84 | 97 | 44 | 33 | 55 | 90 | 110 | 155 | 168 | 170 | 187 |
| 32 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 92 | 93 | 91 | 52 | 57 | 47 | 110 | 120 | 145 | 158 | 180 | 198 |
| 33 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 125 | 25 | 50 | 16 | 34 | 100 | 89.5 | 92 | 87 | 55 | 49 | 61 | 100 | 115 | 153 | 162 | 170 | 178 |
| 34 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 115 | 23 | 46 | 15 | 31 | 94 | 90 | 88 | 92 | 43.5 | 41 | 46 | 90 | 100 | 134 | 154 | 178 | 187 |
| 35 | 19 | 1 | 0 | 0 | 1 | 116 | 23 | 46 | 15 | 32 | 95 | 94 | 93 | 95 | 50 | 48 | 52 | 100 | 115 | 138 | 145 | 180 | 187 |
| 36 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 118 | 24 | 47 | 15 | 32 | 97 | 90.5 | 91 | 90 | 50.5 | 56 | 45 | 95 | 115 | 142 | 158 | 188 | 196 |
| 37 | 19 | 1 | 0 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 89 | 91 | 87 | 42 | 46 | 38 | 90 | 120 | 163 | 171 | 180 | 189 |
| 38 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 121 | 24 | 48 | 16 | 33 | 96 | 94 | 95 | 93 | 50.5 | 52 | 49 | 110 | 115 | 170 | 180 | 190 | 198 |
| 39 | 21 | 1 | 0 | 0 | 1 | 118 | 24 | 47 | 15 | 32 | 95 | 88.5 | 89 | 88 | 43.5 | 44 | 43 | 105 | 115 | 145 | 156 | 180 | 186 |
| 40 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 117 | 23 | 47 | 15 | 32 | 94 | 85.5 | 83 | 88 | 46.5 | 32 | 61 | 92 | 98 | 152 | 168 | 180 | 188 |
| 41 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 115 | 23 | 46 | 15 | 31 | 95 | 96.5 | 97 | 96 | 59.5 | 56 | 63 | 94 | 110 | 142 | 154 | 180 | 186 |
| 42 | 19 | 1 | 0 | 0 | 1 | 112 | 22 | 45 | 15 | 30 | 92 | 91.5 | 92 | 91 | 48 | 49 | 47 | 90 | 115 | 135 | 146 | 175 | 187 |
| 43 | 20 | 1 | 0 | 0 | 1 | 106 | 21 | 42 | 13 | 30 | 90 | 86.5 | 87 | 86 | 45 | 40 | 50 | 90 | 105 | 120 | 134 | 170 | 178 |
| 44 | 27 | 1 | 1 | 1 | 1 | 130 | 26 | 52 | 17 | 35 | 105 | 93.5 | 94 | 93 | 50 | 51 | 49 | 95 | 110 | 172 | 180 | 180 | 186 |
| 45 | 28 | 1 | 0 | 0 | 1 | 109 | 22 | 44 | 14 | 29 | 92 | 96 | 94 | 98 | 58.5 | 60 | 57 | 95 | 100 | 168 | 174 | 170 | 174 |
| 46 | 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 128 | 26 | 52 | 17 | 33 | 103 | 92.5 | 93 | 92 | 49 | 50 | 48 | 90 | 110 | 154 | 167 | 178 | 189 |
| 47 | 30 | 1 | 0 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 87.5 | 88 | 87 | 42 | 42 | 42 | 124 | 126 | 173 | 180 | 167 | 178 |
| 48 | 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 130 | 26 | 52 | 17 | 35 | 105 | 95 | 96 | 94 | 52.5 | 54 | 51 | 122 | 126 | 167 | 177 | 188 | 200 |
| 49 | 28 | 1 | 1 | 0 | 1 | 125 | 25 | 50 | 16 | 34 | 100 | 89.5 | 90 | 89 | 46 | 46 | 46 | 120 | 126 | 158 | 170 | 178 | 200 |
| 50 | 25 | 1 | 1 | 0 | 1 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 83.5 | 82 | 85 | 30 | 30 | 30 | 115 | 122 | 152 | 167 | 180 | 189 |
| 51 | 27 | 1 | 0 | 0 | 1 | 119 | 24 | 48 | 15 | 32 | 96 | 96 | 97 | 95 | 53 | 55 | 51 | 110 | 124 | 145 | 158 | 176 | 195 |
| 52 | 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 90.5 | 91 | 90 | 46.5 | 47 | 46 | 118 | 123 | 156 | 163 | 187 | 198 |
| 53 | 27 | 1 | 0 | 1 | 1 | 122 | 25 | 49 | 16 | 32 | 98 | 91 | 94 | 88 | 51 | 49 | 53 | 120 | 124 | 173 | 180 | 176 | 198 |
| 54 | 35 | 1 | 1 | 1 | 1 | 125 | 25 | 50 | 16 | 34 | 100 | 88 | 83 | 93 | 39.5 | 30 | 49 | 124 | 126 | 168 | 174 | 188 | 196 |
| 55 | 19 | 0 | 0 | 0 | 2 | 129 | 26 | 51 | 17 | 35 | 103 | 78.5 | 71 | 86 | 57.5 | 60 | 55 | 110 | 120 | 160 | 165 | 178 | 180 |
| 56 | 19 | 0 | 0 | 0 | 2 | 128 | 26 | 52 | 17 | 33 | 102 | 74 | 69 | 79 | 56.5 | 59 | 54 | 116 | 123 | 163 | 175 | 180 | 191 |
| 57 | 20 | 0 | 0 | 1 | 2 | 134 | 27 | 53 | 18 | 36 | 108 | 80.5 | 80 | 81 | 63 | 60 | 66 | 120 | 125 | 155 | 165 | 190 | 210 |
| 58 | 22 | 1 | 0 | 0 | 2 | 127 | 25 | 51 | 17 | 34 | 102 | 78 | 78 | 78 | 60 | 57 | 63 | 120 | 123 | 170 | 180 | 200 | 216 |
| 59 | 19 | 1 | 0 | 0 | 2 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 78 | 79 | 77 | 59.5 | 58 | 61 | 122 | 150 | 160 | 165 | 192 | 207 |
| 60 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 80.5 | 81 | 80 | 63.5 | 62 | 65 | 120 | 113 | 140 | 157 | 190 | 197 |
| 61 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 110 | 22 | 44 | 14 | 30 | 92 | 79.5 | 80 | 79 | 64.5 | 65 | 64 | 110 | 118 | 136 | 150 | 185 | 197 |
| 62 | 21 | 1 | 0 | 0 | 2 | 118 | 24 | 47 | 15 | 32 | 97 | 79.5 | 78 | 81 | 65 | 64 | 66 | 115 | 120 | 130 | 145 | 180 | 185 |
| 63 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 79.5 | 79 | 80 | 64 | 65 | 63 | 115 | 118 | 140 | 155 | 180 | 189 |
| 64 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 125 | 25 | 50 | 16 | 34 | 100 | 79.5 | 81 | 78 | 61.5 | 66 | 57 | 117 | 120 | 163 | 172 | 186 | 198 |
| 65 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 130 | 26 | 52 | 17 | 35 | 105 | 80 | 82 | 78 | 64.5 | 67 | 62 | 120 | 124 | 150 | 155 | 184 | 196 |
| 66 | 21 | 1 | 0 | 0 | 2 | 133 | 27 | 53 | 18 | 35 | 107 | 79.5 | 80 | 79 | 64.5 | 65 | 64 | 120 | 124 | 154 | 160 | 197 | 216 |
| 67 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 135 | 27 | 54 | 18 | 36 | 110 | 80 | 79 | 81 | 65 | 64 | 66 | 120 | 120 | 160 | 162 | 189 | 206 |
| 68 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----|----|---|---|---|---|-----|----|----|----|----|-----|------|----|----|------|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 81 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 76.5 | 82 | 71 | 65 | 67 | 63 | 124 | 126 | 174 | 180 | 198 | 205 |
| 82 | 23 | 1 | 0 | 0 | 2 | 115 | 23 | 46 | 15 | 31 | 95 | 81.5 | 80 | 83 | 61 | 65 | 57 | 120 | 126 | 130 | 140 | 189 | 195 |
| 83 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 81.5 | 79 | 84 | 64.5 | 64 | 65 | 126 | 126 | 140 | 160 | 197 | 205 |
| 84 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 79.5 | 81 | 78 | 61 | 66 | 56 | 124 | 126 | 140 | 160 | 199 | 216 |
| 85 | 19 | 1 | 0 | 0 | 2 | 115 | 23 | 46 | 15 | 31 | 95 | 81 | 80 | 82 | 64.5 | 65 | 64 | 121 | 126 | 150 | 170 | 196 | 210 |
| 86 | 21 | 1 | 0 | 0 | 2 | 118 | 24 | 47 | 15 | 32 | 97 | 76 | 78 | 74 | 55.5 | 64 | 47 | 122 | 126 | 155 | 175 | 210 | 216 |
| 87 | 21 | 1 | 0 | 0 | 2 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 75 | 79 | 71 | 57.5 | 65 | 50 | 120 | 120 | 175 | 180 | 198 | 207 |
| 88 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 119 | 24 | 48 | 15 | 32 | 96 | 82 | 81 | 83 | 64.5 | 66 | 63 | 140 | 140 | 160 | 175 | 200 | 210 |
| 89 | 21 | 1 | 0 | 0 | 2 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 80.5 | 82 | 79 | 66 | 68 | 64 | 130 | 120 | 165 | 170 | 200 | 215 |
| 90 | 19 | 1 | 0 | 0 | 2 | 122 | 25 | 49 | 16 | 32 | 100 | 81 | 80 | 82 | 60.5 | 65 | 56 | 120 | 120 | 176 | 180 | 190 | 200 |
| 91 | 27 | 1 | 1 | 1 | 2 | 123 | 25 | 49 | 16 | 33 | 101 | 77.5 | 79 | 76 | 60 | 63 | 57 | 120 | 120 | 173 | 180 | 200 | 204 |
| 92 | 19 | 1 | 0 | 0 | 2 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 81 | 81 | 81 | 57 | 59 | 55 | 124 | 124 | 175 | 180 | 210 | 216 |
| 93 | 20 | 1 | 0 | 1 | 2 | 127 | 25 | 51 | 17 | 34 | 102 | 78.5 | 83 | 74 | 59 | 64 | 54 | 125 | 126 | 180 | 180 | 210 | 216 |
| 94 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 128 | 26 | 52 | 17 | 33 | 103 | 78.5 | 78 | 79 | 56.5 | 57 | 56 | 150 | 150 | 180 | 180 | 199 | 211 |
| 95 | 20 | 1 | 0 | 1 | 2 | 134 | 27 | 53 | 18 | 36 | 108 | 77 | 82 | 72 | 56 | 61 | 51 | 126 | 150 | 175 | 180 | 189 | 200 |
| 96 | 19 | 1 | 0 | 0 | 2 | 135 | 27 | 54 | 18 | 36 | 110 | 81 | 84 | 78 | 60 | 65 | 55 | 126 | 126 | 160 | 165 | 190 | 200 |
| 97 | 20 | 1 | 0 | 0 | 2 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 82.5 | 81 | 84 | 65.5 | 66 | 65 | 121 | 150 | 140 | 155 | 190 | 210 |
| 98 | 21 | 1 | 0 | 0 | 2 | 124 | 25 | 50 | 16 | 33 | 100 | 79.5 | 80 | 79 | 59 | 62 | 56 | 120 | 120 | 142 | 167 | 197 | 215 |
| 99 | 21 | 1 | 0 | 0 | 2 | 112 | 22 | 45 | 15 | 30 | 92 | 81 | 79 | 83 | 60.5 | 57 | 64 | 90 | 150 | 163 | 174 | 190 | 198 |
| 100 | 22 | 1 | 0 | 0 | 2 | 120 | 24 | 48 | 16 | 32 | 98 | 75 | 77 | 73 | 54 | 54 | 54 | 120 | 126 | 160 | 170 | 193 | 205 |
| 101 | 30 | 1 | 1 | 1 | 2 | 135 | 27 | 54 | 18 | 36 | 110 | 75 | 74 | 76 | 54 | 51 | 57 | 126 | 126 | 160 | 165 | 205 | 216 |
| 102 | 35 | 1 | 1 | 1 | 2 | 130 | 26 | 52 | 17 | 35 | 105 | 71 | 62 | 80 | 50.5 | 43 | 58 | 124 | 126 | 170 | 175 | 200 | 208 |
| 103 | 34 | 1 | 1 | 1 | 2 | 130 | 26 | 52 | 17 | 35 | 105 | 78 | 80 | 76 | 56 | 57 | 55 | 150 | 150 | 180 | 180 | 205 | 215 |
| 104 | 35 | 1 | 1 | 1 | 2 | 134 | 27 | 53 | 18 | 36 | 108 | 72.5 | 64 | 81 | 54.5 | 46 | 63 | 150 | 150 | 175 | 175 | 205 | 216 |

DECLARAȚIA PRIVIND ASUMAREA RĂSPUNDERII


Subsemnata, **Ioana-Georgiana FRUJINĂ**, declar pe răspundere personală că materialele prezentate în teza de doctorat *Consilierea educațională a studenților pentru prevenirea afectivității negative în mediul universitar* sunt rezultatul propriilor cercetări și realizări științifice.

Conștientizez că, în caz contrar, urmează să suport consecințele în conformitate cu legislația în vigoare.

Ioana-Georgiana Frujină

10.05.2026

CURRICULUM VITAE

| | | | |
|---|---|--------|------------|
|  | Curriculum vitae Europass | | |
| Informații personale | | | |
| Nume / Prenume | Frujină Ioana Georgiana | | |
| Adresă(e) | Mioveni, cartier Colibași, Str. Nicolae Titulescu, nr 8B | | |
| Telefon(oane) | - | Mobil: | 0757405536 |
| E-mail(uri) | ioana.frujina@upb.ro georgiana.pirvulescu@yahoo.com | | |
| Naționalitate(-tăți) | Română | | |
| Data nașterii | 16.06.1995 | | |
| Sex | Feminin | | |
| Experiența profesională | | | |
| Perioada | | | |
| Octombrie 2022- până în prezent | | | |
| Funcția sau postul ocupat | Asistent universitar doctorand | | |
| Numele și adresa angajatorului | Universitatea Națională de Știință și Tehnologie, Politehnica București, Centrul universitar Pitești | | |
| Tipul activității sau sectorul de activitate | Educație învățământ univervistar | | |
| Activități și responsabilități principale | Susținerea seminariilor la disciplinele: Fundamentele Pedagogiei, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Educație timpurie, Pedagogia învățământului primar și preșcolar, Managementul clasei de elevi, Sociologia educației, Metodologia cercetării în științele educației, Psihopedagogia jocului. | | |
| Perioada | | | |
| Noiembrie 2025- până în prezent | | | |
| Funcția sau postul ocupat | Responsabil grup țintă_P2 | | |
| Numele și adresa angajatorului | Universitatea Națională de Știință și Tehnologie, Politehnica București | | |
| Tipul activității sau sectorul de activitate | Proiect Sistem Unitar pentru Educație Timpurie Incluzivă și de Calitate (SU-ETIC) | | |
| Activități și responsabilități principale | Recrutarea și selectarea grupului țintă. Gestionarea documentelor, asigurarea comunicării cu grupul țintă, participarea în cadrul ședințelor de lucru | | |
| Perioada | | | |
| Septembrie 2017-August 2022 | | | |
| Funcția sau postul ocupat | Profesor învățământ preșcolar | | |
| Numele și adresa angajatorului | Grădinița "Edu Care" Pitești Grădinița cu program prelungit "Altina" Pitești | | |
| Tipul activității sau sectorul de activitate | Educație învățământ preuniversitar | | |
| Activități și responsabilități principale | Desfășurarea activităților cu copiii, Completarea fișelor psihopedagogice ale copiilor, elaborarea și implementarea planificărilor anuale/semestriale/săptămânale, completarea caietului educatoarei, întocmirea proiectelor de activitate didactică, | | |

| | |
|--|---|
| Educație și formare | |
| Perioada | 2019- până în prezent |
| Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare | Școala Doctorală, Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău |
| Nivelul în clasificarea națională sau internațională | Studii doctorale |
| Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite | Anteprenoriatul academic, Metodologia cercetării pedagogice experimentale, Teoria și axiologia cercetării în științele educației, Metodologia elaborării textului științific, Cadrul legislativ și normativ al educației. |
| Perioada | 2018-2021 |
| Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare | Universitatea Spiru Haret, București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației |
| Nivelul în clasificarea națională sau internațională | Studii de licență |
| Calificarea / diploma obținută | Licențiat în Psihologie |
| Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite | Introducere în neuroștiințe, Testare psihologica I (Psihodiagnosticul aptitudinilor și inteligenței), Genetica comportamentului uman, Psihologie organizațională și managerială, Psihopedagogia deficienților mintal, Psihologie experimentală și analiza datelor. |
| Perioada | 11.10.2021-19.11.2021 |
| Numele și tipul instituției | Bright Goals Training & Coaching |
| Calificarea / diploma obținută | Formator COR 242401 |
| Perioada | 01.10.2019-16.12.2021 |
| Numele și tipul instituției | Universitatea din Pitești |
| Postul ocupat | Consilier de carieră |
| Perioada | 2019-2020 |
| Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare | Universitatea de Stat din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie, |
| Postul ocupat | Voluntar Centrul de Consiliere și Orientare în Carieră, Universitatea din Pitești |
| Activități și responsabilități principale | Participarea la activitatea de consiliere psihoeducațională și de orientare vocațională și în carieră, implementarea împreună cu reprezentanții CCOC la activitatea de consiliere și orientare în carieră, realizarea materialelor informative privind oportunitățile de dezvoltare a carierei educaționale și profesionale a studenților/absolvenților/ elevilor din liceu din anii terminali. |
| Perioada | 2019-2020 |
| Numele și tipul instituției de învățământ | Universitatea de Stat din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie |

| | | | |
|--|---|----------------|----------------|
| / furnizorului de formare | | | |
| Postul ocupat | Consilier de Cariera, proiect CMI-ROSE | | |
| Activități și responsabilități principale | Organizarea și desfășurarea activităților de consiliere și dezvoltare personală desfășurate în Centru, Realizarea planului de activitate și elaborarea materialelor folosite în activitatea de consiliere, Întocmirea materialelor de lucru și direcționarea acestora către studenți. | | |
| Perioada | Iunie 2019 | | |
| Numele și tipul instituției | Avangarde Academy București | | |
| Calificarea / diploma obținută | Consilier Orientare Privind Cariera COR 242306 | | |
| Perioada | 2017-2019 | | |
| Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare | Universitatea de Stat din Pitești, Facultatea de Științe ale Educației, Științe Sociale și Psihologie | | |
| Nivelul în clasificarea națională sau internațională | Studii de master | | |
| Calificarea / diploma obținută | Master în Științele Educației | | |
| Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite | Aplicații practice în consilierea educațională, Evaluarea psihopedagogică și socială a copilului și adolescentului, Consilierea părinților și a familiei, Gestionarea situațiilor de criza educațională, Consiliere vocațională și managementul carierei, Tehnici de comunicare în consilierea educațională | | |
| Perioada | 2014-2017 | | |
| Calificarea / diploma obținută | Licențiat în Științele Educației | | |
| Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare | Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea din București, Specializarea Pedagogie | | |
| Nivelul în clasificarea națională sau internațională | Studii de licență | | |
| Disciplinele principale studiate / competențe profesionale dobândite | Fundamentele pedagogiei, Psihologia dezvoltării, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării, Metodologia cercetării în științele educației, Politici educaționale și sociale, Pedagogia învățământului superior, Pedagogie comparată, Alternative educaționale, Didactica psihologiei și a științelor educației. | | |
| Perioada | 2010-2014 | | |
| Numele și tipul instituției de învățământ / furnizorului de formare | Liceul Teoretic "Iulia Zamfirescu", Mioveni | | |
| Nivelul în clasificarea națională sau internațională | Bacalaureat | | |
| Limba(i) maternă(e) | Româna | | |
| Limba(i) străină(e) cunoscută(e) | | | |
| Autoevaluare | | | |
| | Înțelegere | Vorbire | Scriere |

| <i>Nivel european (*)</i> | Ascultare | | Citire | | Participare la conversație | | Discurs oral | | Exprimare scrisă | |
|--|---|----|--------|----|----------------------------|----|--------------|----|------------------|----|
| Limba Engleză | | B2 | | B2 | | B2 | | B2 | | B2 |
| | (*) | | | | | | | | | |
| Competențe și abilități sociale | Sociabilitate, comunicativitate, spirit de echipa, loialitate, inițiativă. | | | | | | | | | |
| Competențe și aptitudini organizatorice | Organizare, planificare, decizie, colaborare și lucru în echipă, dobândite în contextul activităților profesionale. | | | | | | | | | |
| Competențe și aptitudini de utilizare a calculatorului | Operare PC: Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), Internet. | | | | | | | | | |
| Alte competențe și aptitudini | Adaptabilitate, responsabilitate | | | | | | | | | |
| Permis(e) de conducere | Categororia B | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | |

Data

Semnătura